



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Rozumienie przez uczniów swoich powinności wobec nauczycieli

Author: Bernadeta Bulla

Citation style: Bulla Bernadeta. (2009). Rozumienie przez uczniów swoich powinności wobec nauczycieli. W: Z. Dołęga, M. John-Borys (red.), "Zdrowie psychiczne uczniów - różne konteksty i odniesienia" (S. 93-135). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Bernadeta Bulla

Rozumienie przez uczniów swoich powinności wobec nauczycieli

Zdrowie w biopsychospołeczno-ekologicznym znaczeniu to proces dynamicznego równoważenia wzajemnych powiązań między systemami we wszechświecie. Proces ten zapewnia istnienie owych systemów i ich rozwój (Sę k, 2001, s. 49). Dla człowieka ważnym życiowo doświadczeniem jest to, które zdobywa w trakcie uczestnictwa w systemie szkolnym. Proces wzajemnego równoważenia wzajemnych powiązań między podsystemami systemu szkolnego sprawia, że uczeń, jako wyróżniony podsystem, może zaspokajać potrzeby i rozwijać swoje potencjały (biologiczne, psychologiczne) w zgodzie z wymaganiami otoczenia szkolnego. Zdrowiu psychicznemu ucznia sprzyja takie funkcjonowanie systemu szkolnego, które stwarza mu warunki:

- zaspokojenia — przez uczestnictwo w systemie szkolnym — potrzeb bezpieczeństwa psychicznego, szacunku i samorealizacji;
- realizowania swych celów zgodnie z wymaganiami systemu szkolnego, do którego przynależy w ciągu długiego czasu swej edukacji (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła średnia); by sprostać tym wymaganiom, uczeń, zgodnie z oczekiwaniami nauczycieli i rodziców, wywiązuje się z zadań rozwojowych (opisanych przez Roberta Havighursta) i rozwiązuje kryzysy rozwojowe przewidziane dla swego okresu życia (przedstawione przez Erika Eriksona).

Uczeń, mając określone **cele**, z którymi — zgodnie z założeniami poznawczo-emocjonalno-regulacyjnej teorii Richarda L a z a r u s a (1991, za: Pervin, 2002, s. 322) — wychodzi do świata, oraz **przekonania** na temat siebie i świata, dokonuje oceny wydarzeń (które mogą wpływać na

te cele), a także doświadcza emocji i uczuć, które prowadzą do podjęcia decyzji, określających sposoby postępowania w różnych sytuacjach życia szkolnego. Przekonania ucznia na temat sensu uczenia się, nauczania oraz znaczenia doświadczeń gromadzonych dzięki interakcjom z nauczycielem i innymi uczniami we wspólnej przestrzeni systemu szkolnego, wywierają wpływ na jego zdrowie fizyczne i psychiczne. Uczeń, radząc sobie z rolą ucznia, świadomy i samoświadomy, doświadcza poczucia zrozumiałości, sensowności i zaradności (Antonovsky, 1997; Jelonkiewicz, 1994). Jego udziałem stają się sprzyjające zdrowiu psychicznemu doświadczenia, przyczyniające się do pogłębiania się jego zdolności do rozwoju ukierunkowanego na wszechstronne rozumienie, przeżywanie, odkrywanie i tworzenie coraz wyższej hierarchii rzeczywistości i wartości (Dąbrowski, red., 1979, s. 29). W wieku edukacyjnym takie rozumienie rzeczywistości systemu szkolnego sprawia, że uczeń może snuć refleksje nie tylko nad swoimi prawami, ale i nad obowiązkami, **powinnościami**.

Kontakty uczeń — nauczyciel są uregulowane w sensie formalnym odpowiednimi przepisami ról społecznych, mającymi — według Leszka Wrony (1998, s. 515) — swe źródło w aktualnej koncepcji edukacji i roli szkoły w procesie edukacyjnym. Przepisy ról uwarunkowane są zewnątrz — społecznymi oczekiwaniami, oraz wewnątrz — indywidualnym sposobem rozumienia tych oczekiwań. Indywidualny sposób rozumienia przepisu swej roli przez ucznia ma związek z obrazem „Ja”. Koncepcja siebie nie jest prostym odbiciem doświadczeń, ale systemem przekonań o sobie, pozwalających rozumieć własne funkcjonowanie oraz stosunek innych do nas, co, zdaniem Piotra Olesia (2003), pomaga zachować poczucie kontroli nad swym zachowaniem i otoczeniem. Koncepcja siebie to całość złożona z różnych rodzajów „Ja”: realnego, idealnego, retrospektywnego, aktualnego, możliwego (pożądanego i niepożądanego), intencjonalnego i powinnościowego. Poszerzenie zawartości obrazu „Ja” o „Ja” powinnościowe dowodzi, że uczeń, poszukując odpowiedzi na pytanie, kim jest i dokąd zdąża, poszerza również przestrzeń swej wolności, rozumianej nie tylko jako wolność od czegoś, ale również jako wolność do czegoś — do podjęcia zobowiązań.

Zgodnie z założeniami teorii ukierunkowań „Ja” E. Tory’ego Higginsa „Ja” powinnościowe to koncepcja formułowana wokół pytania: Jaka powinnam być? Jaki powinienem być? (Higgins, 1987, 1990; Oleś, 2003, s. 245; Pervin, 2002, s. 270). „Ja” powinnościowe obejmuje takie właściwości, którymi, jak się człowiekowi wydaje, powinien się charakteryzować. Koncepcja ta zawiera standardy formułowane z perspektywy:

— osobistej — „Ja” powinnościowe formułowane z własnej perspektywy (*ought / own*) to reprezentacja poznawcza cech, którymi osoba — zgod-

nie z własnym przekonaniem — powinna się charakteryzować, co wiąże się z poczuciem obowiązku i zobowiązaniem nakładanym na siebie przez nas samych;

- zinternalizowanych standardów pochodzących od zewnętrznego autorytetu — „Ja” powinnościowe formułowane z perspektywy osób znaczących (*ought / other*) to z kolei reprezentacja poznawcza cech, których posiadanie wiąże się — zgodnie z przekonaniem osoby — z odpowiedzialnością, poczuciem obowiązku, zobowiązaniami nałożonymi na nas przez innych: rodziców, nauczycieli, przez regulamin szkoły, kodeks ucznia, państwo, kościół (Bąk, 2002, s. 44).

E.T. Higgins (1987, za: Oleś, 2003, s. 245), przedstawiając znaczenie „Ja” powinnościowego dla regulacji zachowania, podkreśla rolę rozbieżności w systemie „Ja”: między idealną i realną koncepcją siebie oraz między powinnościową a realną koncepcją siebie. Rozbieżności te wywołują odmienne uczucia i wiążą się z określonymi efektami motywacyjnymi (Oleś, 2003, s. 245; Pervin, 2002, s. 270; Pervin, John, 2002, s. 542; Bąk 2002, s. 46):

- rozbieżność między „Ja” realnym i „Ja” idealnym łączy się z ze stanami emocjonalnymi charakterystycznymi dla depresji: uczuciem smutku, rozczarowania, niezadowolenia, zniechęcenia, żalu, poczuciem nieszczerstwa, przykrości, strapienia, zawodu, straty, niespełnienia ideałów; pojawia się frustracja związana z niezaspokojeniem potrzeb;
- rozbieżność między „Ja” realnym a „Ja” powinnościowym łączy się z uczuciami z kręgu lęku i poczucia winy: z niepokojem, zmartwieniem, ze strachem, zmartwieniem, z poruszeniem, poczuciem zagrożenia i obawy przed karą, napięciem; w związku z niespełnieniem wymagań stawianych samemu sobie można doświadczać pragnienia samoukarań, odczuwać pogardę dla siebie i zakłopotanie, z czym może się łączyć poczucie niskiej wartości i słabości moralnej; natomiast w związku z niespełnieniem powinności określonych przez zewnętrzny autorytet można doświadczać poczucia zagrożenia ze strony osób znaczących, odczuwać urazę i złość w stosunku do nich.

Zgodność realnej i idealnej koncepcji „Ja” łączy się z pogodnym nastrojem, poczuciem zadowolenia i usatysfakcjonowania, natomiast zgodność „Ja” realnego i powinnościowego prowadzi do wewnętrznego spokoju, wyciszenia i zrelaksowania (Higgins, 1996; Higgins, Shah, Friedman, 1997, za: Bąk, 2002, s. 48).

Problem

W każdym z okresów życia człowiek podlega naciskom (Brzezińska, 2000, s. 237): biologicznym (procesy biologicznego wzrastania dojrzewającego i zmieniającego się organizmu), psychicznym (psychiczna integracja) i społecznym (społeczna wymiana i dopasowywanie się, związane z oczekiwaniami formułowanymi przez otoczenie). Ważnymi rozwojowo są naciski doświadczane podczas pełnienia roli ucznia. Uczeń, realizując zadania rozwojowe i rozwiązując kolejne kryzysy rozwojowe, gromadzi przekonania na temat siebie i innych członków systemu szkolnego oraz wzajemnych relacji. Rozwijające się struktury poznawcze wypełniają się treścią w zależności od kontekstu społecznego, w jakim wzrasta uczeń (Bak, 2002, s. 51).

Dla rozwoju struktur skupionych wokół „Ja” podstawowe główne znaczenie mają relacje między uczniem a osobami zajmującymi się jego wychowaniem. Organizując informacje, doświadczenia uczestnictwa w systemie szkolnym, jako — według E.T. Higginsa (1987, 1990; Pervin, John, 2002, s. 542) — wczesne doświadczenia uczeniowe, związane z konsekwencjami emocjonalnymi spełnienia lub niespełnienia standardów, jako **ukierunkowania Ja**, odgrywają znaczącą rolę w procesie przystosowania ucznia. Uczeń, który pozostaje w równowadze z otoczeniem, radzi sobie z zaspokajaniem potrzeb i rozwija swe potencjały w zgodzie z wymaganiami otoczenia, ma większą szansę na zachowanie zdrowia fizycznego i psychicznego. Ukierunkowania „Ja” odgrywają szczególną rolę w odniesieniu do „Ja” idealnego i „Ja” powinnościowego.

„Ja” powinnościowe ucznia stanowią atrybuty, standardy, właściwości, które, jak uważa, powinien mieć. Uczeń, jako uczestnik systemu szkolnego, usiłuje zmniejszyć rozbieżność pomiędzy aktualnym postrzeganiem się w roli ucznia, a tym, jakim powinien być w tej roli. Jeśli uczeń nie radzi sobie ze stresem towarzyszącym stwierdzeniu tej rozbieżności czy wynikającym z nieskuteczności prób podejmowanych w celu zmniejszenia tej rozbieżności, wtedy doświadczać może poczucia winy lub lęku.

Jak wynika z badań nad przyczynami lęku, prowadzonych w grupie 1745 uczniów, doświadczane przez nich lęki dotyczyły najczęściej ich funkcjonowania w szkole (25,7%). Przyczyny te w swej treści nawiązywały zarówno do osób tworzących system szkolny, szczególnie nauczycieli i innych uczniów, jak i do okoliczności nabywania wiadomości i umiejętności, a więc odpowiedzi przy tablicy, sprawdzianów, egzaminów (por. Bulla, 2006b, s. 97). Lęk jako reakcja na utraconą przez ucznia równowagę z systemem, do którego przynależy w związku z rolą ucznia, nie

pozostaje bez wpływu na jego stan psychiczny i fizyczny (por. Bulla, 2006a, s. 122).

Reakcją na lęk mogą być zarówno objawy psychiczne (poznawcze i emocjonalno-uczuciowe), jak i fizjologiczne (mięśniowo-kostne, sercowo-naczyniowe, żołądkowo-trawienne, skórne). Rozbieżność „Ja” aktualnego i „Ja” powinnościowego wydaje się również zmniejszać skuteczność funkcjonowania układu odpornościowego ucznia w zwalczaniu chorób (Strauman, Lemieux, Coe, 1993, za: Pervin i John, 2002, s. 542; Oleś, 2003, s. 246).

Przyjmując założenie, iż rozbieżność „Ja” realnego i „Ja” powinnościowego wpływa na przebieg rozwoju ucznia — na wywiązywanie się przez niego z zadań rozwojowych, rozwiązywanie kryzysów rozwojowych, a w konsekwencji na jego funkcjonowanie w przestrzeni szkolnej, w rozdziale tym podjęto próbę odpowiedzi na pytania:

Jakie, w deklaracji uczniów, są ich powinności wobec nauczycieli?

Czy deklarowane powinności mają związek z płcią i wiekiem uczniów?

Metoda badań

By udzielić odpowiedzi na postawione pytania, zwrócono się do badanych uczniów z prośbą o wymienienie swoich powinności, obowiązków, zobowiązań wobec nauczycieli.

Badania przeprowadzono w latach 2004—2006. Klasy dobrano losowo. Badania odbywały się w szkołach podstawowych, gimnazjach, liceach i technikach województwa śląskiego. Część badań przeprowadzono przy pomocy studentów studiów podyplomowych w ramach zajęć seminaryjnych z psychologii. Wypowiedzi uczniów klas pierwszych i drugich zapisywały osoby przeprowadzające badania, w pozostałych klasach uczniowie samodzielnie wypełniali arkusz badania.

Pytanie otwarte: **Jakie są Twoje obowiązki, powinności wobec nauczycieli?**, wchodziło w skład serii pytań, skonstruowanej na potrzeby badań ankiety „Ja i moje powinności”. Ankieta ta dotyczyła poglądów uczniów na ich powinności wobec osób czy też innych obiektów dla nich znaczących.

Całe badanie przeciętnie trwało 45 minut. Charakterystykę przedziałów wieku i płci badanych przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Charakterystyka badanych uczniów z uwzględnieniem ich płci i wieku

Typ szkoły	Klasa	Płeć		Razem
		Dziewczęta	Chłopcy	
Szkoła podstawowa (SP)	I	12	21	33
	II	28	25	53
	III	42	55	97
	Razem: klasy I—III	82	101	183
	IV	43	63	106
	V	104	93	197
	VI	109	79	188
	Razem: klasy IV—VI	256	235	491
	R a z e m	338	336	674
Gimnazjum	I	112	88	200
	II	96	84	180
	III	54	44	98
	R a z e m	262	216	478
Liceum, Technikum (LO / Tech)	I	203	219	422
	II	433	264	697
	III	414	323	737
	R a z e m	1 050	806	1 856
	O g ó ł e m	1 650	1 358	3 008

Wyniki badań

Przebieg i okoliczności rozwoju, począwszy od najwcześniejszych lat, decydują o treści przekonań dotyczących „Ja” ucznia. Uczeń nabywa m.in. zdolności do tworzenia złożonych reprezentacji poznawczych, ujmujących relacje między jego własnym zachowaniem a reakcjami nauczycieli — ważnych członków systemu szkolnego. Reprezentacje poznawcze cech, którymi uczeń powinien się charakteryzować, a które wiążą się z jego poczuciem obowiązku i odpowiedzialności wobec nauczycieli, to jeden ze składników jego „Ja” powinnościowego. „Ja” powinnościowe, formułowane przez uczniów z własnej perspektywy, zawiera reprezentację poznawczą cech,

którymi uczeń — zgodnie z własnym przekonaniem — powinien się charakteryzować, co wiąże się z jego poczuciem odpowiedzialności i obowiązku wobec nauczycieli. „Ja” powinnościowe uczniów, formułowane z perspektywy zinternalizowanych standardów pochodzących od zewnętrznego autorytetu, to z kolei reprezentacja poznawcza cech, których posiadanie wiąże się — zgodnie z przekonaniem ucznia — z poczuciem odpowiedzialności za obowiązki nałożone na niego przez innych: rodziców, nauczycieli, regulamin szkoły, kodeks ucznia (Bąk, 2002, s. 44). Zebrane w wyniku przeprowadzonych badań dane oraz ich analiza stanowią podstawę do omówienia powinności deklarowanych przez uczniów wobec nauczycieli.

Deklarowane przez uczniów powinności wobec nauczycieli

„Ja” powinnościowe, według E.T. Higginsa, obejmuje takie właściwości, którymi, jak nam się wydaje, powinniśmy się charakteryzować — należą do nich obowiązki nakładane na nas przez innych oraz własne zobowiązania (Pervin, 2002, s. 270). Odpowiadając na pytanie o związki pomiędzy wiekiem i płcią badanych uczniów a ich przekonaniami na temat ich powinności wobec nauczycieli, podjęto próbę opisu treści przekonań uczniów szkoły podstawowej, gimnazjum i uczniów liceum oraz technikum. Podstawę opisu stanowiły powinności wymienione przez badanych, udzielających odpowiedzi na pytanie o ich obowiązki, powinności wobec nauczycieli. Wymienione powinności pogrupowano w następujące kategorie:

1. Powinności skoncentrowane na takich podstawowych zadaniach ucznia, jak:

- uczenie się, odrabianie zadań, przygotowywanie się do lekcji, obecność na lekcji, przychodzenie do szkoły;
- właściwa postawa ucznia wobec uczenia się — obowiązkowość, pracowitość, odpowiedzialność, punktualność, terminowość, systematyczność, samodzielność, aktywność na lekcji, poważne traktowanie przedmiotu.

2. Powinności skoncentrowane na relacjach ucznia z nauczycielem:

- okazywanie posłuszeństwa — słuchanie nauczyciela, wypełnianie jego poleceń, stosowanie się do ich zasad;
- unikanie zachowań nieaprobowanych przez nauczycieli — nieprzerywanie nauczycielowi, nieprzeszkadzanie, nierozmawianie na lekcji,

- niedenerwowanie nauczyciela, nieprzeklinanie, niedokuczanie nauczycielowi, „niepyskowanie”, niekłócenie się z nauczycielem, niesprawianie kłopotów;
- gotowość do właściwych zachowań — bycie grzecznym, kulturalnym, dobrze wychowanym, odpowiednie, właściwe zachowywanie się;
 - uczciwość — prawdomówność, szczerłość, okazywanie zaufania, zdobywanie zaufania nauczycieli;
 - rozumienie nauczycieli — wyrozumiałość dla nich, cierpliwość;
 - zgodne współzycie z nauczycielem — staranie się o wysłuchanie nauczyciela, rozmawianie z nim, bycie miłym i uprzejmym dla niego, utrzymywanie z nim dobrych kontaktów, współpracowanie z nim;
 - akceptowanie nauczyciela — lubienie, kochanie nauczyciela, okazywanie mu przyjaźni i życzliwości;
 - pomaganie nauczycielowi — uczynność wobec niego, wspieranie go;
 - okazywanie nauczycielowi szacunku i wdzięczności — podziwianie, docenianie pracy nauczyciela, uznanie dla niego;
 - lojalność wobec nauczyciela — dobre wyrażanie się o nauczycielu, bycie dla niego sprawiedliwym, nieobmawianie go;
 - tolerowanie nauczyciela;
 - branie przykładu z nauczyciela — naśladowanie nauczycieli, korzystanie z ich doświadczenia, przejmowanie ich ambicji;
 - podjęcie pod wpływem nauczyciela pracy nad sobą — poprawianie się, dyscyplinowanie się, dążenie do celu;
 - inne — płaszczenie się przed nauczycielem (LO / Tech — 2), ignorowanie nauczyciela (LO / Tech — 1), przyznawanie mu racji, nawet jak jej nie ma (LO / Tech — 1).

Strukturę powinności, czyli częstotliwość występowania danej kategorii powinności, spośród wszystkich wymienionych, z uwzględnieniem wieku i płci badanych uczniów, przedstawiono w tabeli 2.

Siłę związku między elementami struktury powinności wobec nauczycieli, które wymienili badani, z uwzględnieniem ich wieku i płci, obliczono, stosując współczynnik korelacji rang Spearmana, istotność różnic natomiast — stosując statystykę *t*. Siłę związku między rodzajami powinności wobec nauczycieli, wymienionymi przez badanych, zestawiono poniżej, a różnice są istotne statystycznie (0,05).

Siła związku (*r*) między elementami struktury powinności wobec nauczycieli, które wymienili:

- dziewczęta i chłopcy — $r = 0,96$;
- uczniowie szkoły podstawowej i uczniowie gimnazjum — $r = 0,81$;
- uczniowie gimnazjum i uczniowie liceum oraz technikum — $r = 0,94$.

Siła związku (*r*) między elementami struktury powinności wobec nauczycieli, które wymienili dziewczęta i chłopcy uczęszczający do:

- szkoły podstawowej — $r = 0,96$;
- gimnazjum — $r = 0,96$;
- liceum i technikum — $r = 0,89$.

Siła związku (r) między elementami struktury powinności wobec nauczycieli, które wymienili:

- dziewczęta uczęszczające do szkoły podstawowej i gimnazjum — $r = 0,83$;
- dziewczęta uczęszczające do gimnazjum i liceum oraz technikum — $r = 0,89$;
- chłopcy uczęszczający do szkoły podstawowej i gimnazjum — $r = 0,84$;
- chłopcy uczęszczający do gimnazjum i liceum oraz technikum — $r = 0,90$.

Jak wynika z analizy danych zamieszczonych w tabeli 2., odpowiedzi na pytanie o powinności uczniów wobec nauczycieli, częściej nie udzielali — niezależnie od wieku — chłopcy (4,1%) niż dziewczęta (0,8%). Wraz z wiekiem badanych malała liczba uczniów nieudzielających odpowiedzi na to pytanie (SP — 3,6%, gimnazjum — 2,5%, liceum / technikum — 1,8%).

Wymienione przez uczniów powinności — jeśli rozpatrywać je na najogólniejszym poziomie — skoncentrowane były na samym uczeniu się albo na stosunkach ucznia z nauczycielem. I tak, powinności te częściej (79,8%) dotyczyły właściwości kontaktów ucznia z nauczycielem niż zadania, jakim jest uczenie się (20,2%). Powinności skoncentrowane na zadaniu — uczeniu się, częściej wymieniali chłopcy (23%) niż dziewczęta (18,2) — począwszy od klasy IV szkoły podstawowej aż do końca szkoły średniej. Częstotliwość wymieniania powinności skoncentrowanych na zadaniu, tj. uczeniu się, zmniejszała się nieznacznie na poziomie gimnazjum (SP — 20,1%, LO / Tech — 21%, gimnazjum — 17,6%, w tym klasa I gimnazjum — 15,4%, klasa III — 8,6%).

Dalsza analiza danych zamieszczonych w tabeli 2. pozwala zauważyć następujące prawidłowości:

1. Badani uczniowie najczęściej deklarowali, że ich powinnością wobec nauczycieli jest okazywanie im szacunku oraz wdzięczności (24,7%), okazywanie posłuszeństwa (20,6%) oraz uczenie się (20,2%).

2. Uwzględniając w analizie struktury powinności płeć badanych uczniów, zauważamy, że dziewczęta częściej (27,1%) niż chłopcy (21,2%) (niezależnie od poziomu kształcenia, z wyjątkiem klas I—III szkoły podstawowej) wymieniały szacunek i wdzięczność, natomiast chłopcy (niezależnie od poziomu kształcenia, z wyjątkiem klas I—III szkoły podstawowej) częściej (23%) niż dziewczęta (18,2%) wymieniali uczenie się.

Deklarowane przez uczniów powinności wobec nauczycieli

Powinności skoncentrowane na zadaniu		Szkoła podstawowa						Gimnazjum			Liceum		
		I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	I	II	III
1. Uczenie się		16,1	10,0	28,0	23,9	19,3	21,8	15,4	29,0	8,6	19,4	21,3	22,0
2. Relacje z nauczycielem	okazywanie posłuszeństwa	38,7	15,5	34,8	16,4	36,0	25,1	21,7	23,9	37,5	15,9	16,7	17,5
	unikanie zachowań nieaprobowanych przez nauczycieli		0,5	9,1	19,7	11,3	6,2	7,1	0,4		2,7	1,5	2,2
	właściwe zachowanie	12,9	35,2	8,3	10,1	9,0	11,9	17,9	7,0	4,3	14,4	11,1	7,5
	uczciwość				2,1	0,6	4,8	6,9	6,3	9,1	6,5	7,0	6,4
	zrozumienie nauczyciela							2,7	0,7		3,3	3,1	2,4
	zgodne współzycie z nauczycielem	6,5	11,0		6,3	4,2	1,4	1,1	2,2	0,9	3,0	2,0	1,6
	akceptacja nauczyciela, życzliwość	9,7			5,5		7,9	0,7	0,4		1,5		2,1
	pomaganie nauczycielowi	9,7	13,7	6,1	4,2	2,6	4,2	8,0	2,9	9,5	2,3	2,1	5,1
	szacunek, wdzięczność	6,5	14,2	13,6	11,3	13,5	16,1	17,6	26,5	28,4	28,0	30,3	30,1
	lojalność					0,3		0,2	0,7	0,4	1,5	2,3	1,4
	tolerowanie nauczyciela					1,1	0,6				0,6	2,1	1,5
	branie przykładu z nauczyciela				0,4						0,4	0,3	0,2
	podjęcie pracy nad sobą					2,3		0,7		1,3	0,5	0,1	0,5
	Ogółem	83,9	90,0	72,0	76,1	80,7	78,2	84,6	71,0	91,4	80,6	78,7	78,0
	Brak odpowiedzi	25,0	3,8		0,9	5,6	1,1	2,5	3,2	1,0	2,8	0,9	2,0

Tabela 2

— z uwzględnieniem płci i wieku uczniów (w procentach)

Wiek (typ szkoły) i płeć										Wiek (typ szkoły)			Płeć		Razem
SP I—III		SP IV—VI		SP		G		LO		SP	G	LO	dz	chł	
dz	chł	dz	chł	dz	chł	dz	chł	dz	chł						
17,5	15,9	18,2	25,6	18,0	22,6	14,4	22,0	19,3	23,5	20,1	17,6	21,0	18,2	23,0	20,2
24,5	23,6	25,5	27,9	25,2	26,6	25,2	27,4	16,3	17,8	25,8	26,2	16,9	19,8	21,8	20,6
4,0	2,7	10,9	12,3	8,9	9,3	2,9	4,2	1,5	3,0	9,1	3,5	2,1	3,4	4,9	4,0
25,0	23,1	10,7	10,1	14,8	14,1	10,4	12,8	9,7	11,2	14,5	11,4	10,3	10,9	12,2	11,5
		3,8	1,3	2,7	0,9	9,1	4,7	6,7	6,5	1,9	7,2	6,6	6,2	4,7	5,6
						0,9	2,2	3,4	2,0		1,5	2,8	2,2	1,5	1,9
6,0	7,7	4,4	2,8	4,8	4,3	1,1	1,7	2,2	1,9	4,6	1,4	2,1	2,6	2,5	2,5
0,5	1,1	5,0	4,0	3,7	3,1	0,5	0,2	1,4	1,1	3,4	0,4	1,3	1,8	1,5	1,7
8,5	13,2	4,2	3,0	5,4	6,2	8,0	5,4	4,2	2,5	5,8	6,9	3,5	5,1	4,0	4,6
14,0	12,6	15,6	11,8	15,2	12,1	26,7	17,5	31,6	26,5	13,8	22,8	29,6	27,1	21,2	24,7
		0,2		0,1		0,4	0,6	1,3	2,4	0,1	0,4	1,7	0,9	1,4	1,1
		1,0		0,7				1,5	1,4	0,4		1,5	1,1	0,8	0,9
			0,3		0,2			0,3	0,2	0,1		0,3	0,2	0,2	0,2
		0,6	1,0	0,4	0,7	0,2	1,2	0,6	0,1	0,5	0,6	0,4	0,5	0,4	0,6
82,5	84,1	81,8	74,4	82,0	77,4	85,6	78,0	80,7	76,5	79,9	82,4	79,0	81,8	77,0	79,8
1,2	8,9	1,6	4,9	1,5	4,8		5,6	0,8	3,1	3,6	2,5	1,8	0,8	4,1	2,3

3. Struktura wymienionych powinności wobec nauczycieli okazuje się różna, w zależności od wieku uczniów:

- wraz ze wzrostem wieku badani coraz rzadziej wymieniali takie powinności, jak: unikanie zachowań nieaprobowanych przez nauczycieli (SP — 9,1%, G — 3,5%, LO / Tech — 2,1%), właściwe zachowanie (SP — 14,4%, G — 11,4%, LO / Tech — 10,3%); a także okazywanie posłuszeństwa, ale dopiero na poziomie szkół ponadgimnazjalnych (G — 26,2%, LO / Tech — 16,9%);
- z wiekiem częściej wymienia się następujące powinności: okazywanie szacunku i wdzięczności (SP — 13,8%, G — 22,8%, LO / Tech — 29,6%), uczciwość (SP — 1,9%, G — 7,2%, LO / Tech — 6,6%); zrozumienie nauczyciela, ale dopiero począwszy od gimnazjum (1,5%, LO / Tech — 2,8%);
- gimnazjaliści rzadziej niż uczniowie szkół podstawowych i średnich jako powinność wobec nauczycieli wymieniali uczenie się (G — 17,6%, SP — 20,1%, LO / Tech — 21%), zgodne współżycie z nauczycielem (G — 1,4%, SP — 4,6%, LO / Tech — 2,1%), akceptowanie nauczyciela (G — 0,4%, SP — 3,4%, LO / Tech — 1,3%); gimnazjaliści częściej (6,9%) też niż pozostali uczniowie (SP — 5,8%, LO / Tech — 3,5%) za swoją powinność uznali pomaganie nauczycielom.

Szczegółowe powinności uczniów wobec nauczycieli skoncentrowane na uczeniu się

Nauka — jeden z podstawowych typów aktywności człowieka, rozumiana jest jako zamierzone **uczenie się** — podejmowana świadomie czynność w celu zdobycia czy utrwalenia określonych wiadomości czy umiejętności (M a t c z a k, 2003, s. 263). Co piąta (20,2%) powinność wobec nauczycieli, którą wymieniali badani uczniowie, koncentrowała się na zadaniu — uczeniu się. Powinności szczegółowe związane z uczeniem się pogrupowano i stworzono dwie ich grupy:

uczenie się:

- ogólnie uczenie się;
- odrabianie zadań domowych;
- przychodzenie do szkoły;
- ukończenie szkoły;

postawy ucznia wobec uczenia się, jakość uczenia się, specyficzne cechy ucznia:

- obowiązkowość;
- pracowitość;

- odpowiedzialność;
- systematyczność;
- samodzielność;
- aktywność na lekcji;
- poważne traktowanie przedmiotu.

Strukturę szczegółowych powinności uczniów wobec nauczycieli, które skoncentrowano na uczeniu się, przedstawiono w tabeli 3. Zamieszczone w tabeli dane pozwalają na dostrzeżenie następującej prawidłowości: uczniowie częściej wymieniali powinności zaliczone do grupy uczenie się (71,8%) niż do grupy powinności dotyczących jakości uczenia się (28,2%). Powinności związane z jakością uczenia się częściej wymieniali dziewczęta (29,8) niż chłopcy (26,4) (różnice nie osiągnęły wymaganego poziomu istotności statystycznej). Proporcjonalnie z wiekiem badanych rosła częstotliwość wymienianych powinności dotyczących jakości uczenia się (SP — 19,8%, G — 25,6%, LO / Tech — 32,1%). Porównywane grupy różniły się między sobą istotnie (Chi kwadrat — 14,7; $p < 0,05$). Obserwowana tendencja częściej odnosiła się do deklaracji uczennic niż uczniów gimnazjum i liceum oraz technikum.

Uczenie się jako powinność ucznia wobec nauczyciela

W strukturze powinności wobec nauczyciela, zaliczonych do kategorii uczenia się, wymieniono:

- uczenie się jako takie — wymieniane najczęściej (79,9%), niezależnie od płci; częstotliwość wskazań tej powinności rosła wraz z wiekiem badanych (SP — 72%, G — 78,4%, LO / Tech — 83,15); powinność ta występowała częściej w deklaracjach uczennic niż uczniów, z wyjątkiem szkół ponadgimnazjalnych;
- odrabianie zadań domowych (14,1%) — powinność wymieniana częściej przez dziewczęta (16%) niż chłopców (12,1%) (z wyjątkiem szkoły podstawowej, szczególnie klas IV—VI); z wiekiem badanych częstotliwość wymieniania tej powinności zmienia się — maleje i rośnie (SP — 22,7%, G — 8,0%, LO / Tech — 11,9%);
- ukończenie szkoły — powinność (3,4%) pojawiająca się tylko w deklaracjach chłopców uczęszczających do szkoły podstawowej (klasa VI) i do gimnazjum (klasa II), a także dziewcząt — uczennic klasy III liceum i technikum;
- przychodzenie ucznia do szkoły (2,5%) — powinność deklarowana częściej przez chłopców (4,8%) — z wyjątkiem uczniów liceum i technikum — niż dziewczęta (1,2%) — tylko uczennice klasy II gimnazjum.

Powinności skoncentrowane na zadaniu deklarowane przez

Powinności skoncentrowane na zadaniu		Szkoła podstawowa						Gimnazjum			Liceum		
		I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	I	II	III
Uczenie się	uczenie się		95,5	69,4	72,5	71,7	70,0	84,3	72,5	100,0	87,6	78,3	86,7
	odrabianie zadań	100,0	4,5	25,0	19,6	28,3	17,5	15,7	2,9		9,7	16,1	9,4
	przychodzenie do szkoły			5,6	7,8		10,0		14,5				
	ukończenie szkoły						2,5		10,1		2,7	5,6	3,9
	Ogółem	100,0	100,0	97,3	89,5	88,3	51,9	73,9	87,3	25,0	73,9	80,1	57,1
Postawy wobec uczenia się	obowiązkowość			100,0		42,9	91,9	55,6	100,0	46,7	25,0	30,0	37,8
	pracowitość				33,3	28,6		11,1			12,5	15,0	35,6
	odpowiedzialność							16,7				30,0	3,7
	punktualność, terminowość				33,3					53,3	2,5	7,5	3,7
	systematyczność				16,7		2,7	5,6			22,5	15,0	11,1
	samodzielność												4,4
	aktywność na lekcji				16,7	28,6	5,4				10,0	2,5	3,7
	poważne traktowanie przedmiotu										27,5		
	Ogółem			2,7	10,5	11,7	48,1	26,1	12,7	75,0	26,1	19,9	42,9

Specyficzna jakość uczenia się ucznia jako jego powinność wobec nauczyciela

Wśród powinności wobec nauczyciela, skoncentrowanych na postawie wobec uczenia się, uczniowie wymienili (zob. tabela 3):

- obowiązkowość (44,7%) — wymieniana częściej przez chłopców (47,1%) niż dziewczęta (42,8%) — z wyjątkiem uczniów szkół ponadpodstawowych; powinność ta pojawiła się dopiero w deklaracjach uczniów klasy III szkoły podstawowej, a jej udział wśród innych powinności malał wraz z wiekiem uczniów (SP — 74,5%, G — 62,8%, LO / Tech — 34%);
- pracowitość (21%) — częściej wymieniana przez dziewczęta (24,3%) niż chłopców (16,9%) — z wyjątkiem deklaracji gimnazjalistów (tylko chłopców); pracowitość wymieniali uczniowie klas IV—VI szkoły podstawowej

Tabela 3

uczniów — z uwzględnieniem ich płci i wieku (w procentach)

Wiek (typ szkoły) i płeć										Wiek (typ szkoły)			Płeć		Razem
SP I—III		SP IV—VI		SP		G		LO		SP	G	LO	dz	chł	
dz	chł	dz	chł	dz	chł	dz	chł	dz	chł						
74,3	71,4	81,7	61,6	79,2	64,4	81,5	76,1	80,2	88,4	72,0	78,4	83,1	80,1	79,7	79,9
25,7	21,4	18,3	26,0	20,8	24,8	9,3	7,0	15,4	7,7	22,7	8,0	11,9	16,0	12,1	14,1
	7,1		11,0		9,9	9,3	7,0			4,8	8,0		1,2	4,0	2,5
			1,4		1,0		9,9	4,5	3,9	0,5	5,6	4,2	2,7	4,2	3,4
100,0	96,6	77,2	71,6	83,5	77,1	68,4	79,8	66,0	70,2	80,2	74,4	67,9	70,2	73,6	71,8
		76,1	72,4	76,2	73,3	64,0	61,1	33,1	35,2	74,5	62,8	34,0	42,8	47,1	44,7
		14,3	3,4	14,3	3,3		11,1	30,7	22,7	7,8	4,7	27,4	24,3	16,9	21,0
						12,0		8,7	6,8		7,0	7,9	8,1	4,4	6,5
		4,8	3,4	4,8	3,3	20,0	16,7	4,7	3,4	3,9	18,6	4,2	6,9	5,1	6,1
		4,8	3,4	4,8	3,3	4,0		13,4	14,8	3,9	2,3	14,0	11,0	10,3	10,7
									6,8			2,8		4,4	1,9
		4,8	13,8	4,8	13,3			4,7	4,5	9,8		4,7	4,0	5,9	4,9
								4,7	5,7			5,1	3,5	3,7	3,6
	3,4	22,8	28,4	16,5	22,9	31,6	20,2	34,0	29,8	19,8	25,6	32,1	29,8	26,4	28,2

wej, później jej udział wśród innych cech uczenia się zmniejszyła się, by ponownie wzrosnąć na poziomie szkoły średniej (SP — 7,8%, G — 4,7%, LO / Tech — 27,4%);

- systematyczność (10,7%) — prawie co dziesiątą powinnością wobec nauczycieli, deklarowaną przez uczniów niezależnie od ich płci; częstotliwość jej wymieniania znacząco rosła na poziomie szkoły średniej (SP — 3,9%, G — 2,3%, LO / Tech — 14%), chociaż porównując deklaracje uczniów kolejnych klas szkoły średniej, możemy zauważyć, że wraz z wiekiem badanych zmniejszał się udział tej powinności (klasa I — 22,5%, II — 15,0%, III — 11,1%);
- odpowiedzialność (6,5%) — deklarowana dopiero przez uczniów gimnazjum (7,0% tylko dziewczęta, szczególnie uczennice klasy II), liceów oraz techników (7,9%); częściej występowała w deklaracjach dziewcząt (8,1%) niż chłopców (4,4%);

- punktualność i terminowość (6,1%) — to powinności wymieniane częściej przez dziewczęta (6,9%) niż chłopców (5,1%); pojawiały się one na poziomie szkoły podstawowej jedynie w deklaracjach uczniów klasy IV (33,3%), później uczniów klasy III gimnazjum (53,3%), a następnie uczniów wszystkich poziomów kształcenia ponadgimnazjalnego (klasy I — 2,5%, II — 7,5%, III — 3,7%);
- aktywność na lekcji (4,9%) — deklarowana częściej przez chłopców (5,9%), szczególnie uczniów klasy IV i V szkoły podstawowej, niż dziewczęta (4,0%); powinności tej nie wymieniali uczniowie gimnazjum;
- samodzielność (4,9%) — wymieniali tylko chłopcy z klas III liceum i technikum; poważne traktowanie lekcji (3,6%) — wymieniane było zarówno przez dziewczęta (4,7%), jak i chłopców (5,7%), ale tylko klas I.

Uczeń może postępować zgodnie ze swą rolą — uczyć się — kierując się różnymi motywami. Jednym z nich może być wola ucznia, by postępować zgodnie ze swymi obowiązkami i z poczuciem odpowiedzialności za ich wypełnienie. Uczeń, ucząc się, może przejmować jako własne — oczekiwania swoich rodziców i nauczycieli dotyczące przebiegu jego kariery edukacyjnej. Uczeń postępuje zgodnie ze swą rolą, na którą składają się jego doświadczenia związane z funkcjonowaniem środowiska rodzinnego — czy rodzina sprzyjała uczeniu się, zarówno przed pójściem dziecka do szkoły, jak i w szkole; w jaki sposób rodzice czy też rodzeństwo motywowali dziecko do osiągnięć szkolnych; jak rodzice angażowali się w doświadczenia dziecka w szkole (S c h a f f e r, 2006, s. 383). Uczeń, pełniąc swą rolę, może także korzystać z sugestii, wskazówek przekazywanych mu w sposób bezpośredni i pośredni, zamierzony czy też niezamierzony przez nauczycieli. To nauczyciele w procesie nauczania mogą przekazywać komunikat zawierający następującą dyrektywę: twoją podstawową powinnością jako ucznia jest uczenie się, a moją powinnością jako nauczyciela jest spowodować „byś się nauczył”.

W wieku szkolnym dzieci odczuwają — zgodnie z koncepcją Erika Eriksona — potrzebę bycia kompetentnym (S z c z u k i e w i c z, 1998, s. 45). To potrzeba zajmowania się poważną czynnością, podobną do tej, jaką wykonują dorośli, pracując. Uczestnicząc w życiu szkolnym, uczeń może, dzięki klimatowi sprzyjającemu jego rozwojowi, nabywać i umacniać poczucie wartości własnej pracy i wartości osobistej. Uczeń, zdobywając w szkole wiedzę i określone kompetencje, kształtuje — według E r i k s o n a (1997, s. 269) — pracowitość, tzn. dopasowuje się do praw rządzących światem narzędzi i instrumentów. Uczniowi, który traci nadzieję na opanowanie narzędzi i umiejętności, grozi poczucie niższości i niedostosowania. Pracowitość, w rozumieniu Eriksona, łączy się z robieniem różnych rzeczy obok innych i wraz z innymi, zarówno z rówieśnikami, jak i z dorosłymi. Wśród uczniów zauważyć można gotowość do uczenia się, „zgodnie z właściwą

instrukcją”, robienia rzeczy dobrze, a nawet perfekcyjnie (Erikson, 1997 za: Błajet, 2005, s. 39). Uczeń w sprzyjających okolicznościach, kiedy rozwiązuje kryzys rozwojowy: pracowitość — poczucie niższości, może utrwalać cechy bezpośrednio określające skuteczność jego działań: pracowitość, konsekwencję, solidność, zaangażowanie, pozytywne nastawienie do uczenia się, dokładność. Może też nauczyć się kochać naukę (Erikson, 2002, s. 94). Dorastający uczniowie, deklarując jako swą powinność wobec nauczycieli samodzielność i poważne traktowanie obowiązków szkolnych, dowodzą swego zainteresowania tym, jak wyglądają w oczach nauczycieli, w porównaniu z tym za kogo sami siebie uważają; czynią starania, by połączyć dotychczasowe umiejętności z aktualnymi wzorcami zachowań (Erikson, 1997, s. 272).

Z wiekiem wzrasta również znaczenie, jakie uczniowie przypisują odpowiedzialności jako ich powinności wobec nauczycieli. Nauczyciel może pomagać uczniom brać odpowiedzialność za własne zachowanie (Fontana, 1998, s. 360). Stwarza wówczas sytuacje wychowawcze, które pozwalają uczniowi podejmować mądre i wsparte informacją decyzje dotyczące jego samego. Zachęca ucznia do wzięcia odpowiedzialności a zarazem wspiera go w uświadamianiu sobie natury dokonanego wyboru, czyli pomaga mu w rozpoznaniu, jakie czynniki mają wpływ na wybór, dlaczego staje się on konieczny i jak najlepiej go dokonywać. Dzięki doświadczeniu takiego wsparcia uczeń staje się świadomy tego, że to, co się dzieje z nim i w klasie, jest sprawą zarówno jego, jak i pozostałych członków systemu szkolnego. Odpowiedzialność własną przyjmuje zatem jako powinność wobec nauczyciela.

Szczegółowe powinności uczniów wobec nauczycieli, skoncentrowane na relacjach z nim

Okazywanie posłuszeństwa jako deklarowana przez uczniów powinność wobec nauczycieli

Okazywanie posłuszeństwa jako powinność wobec nauczycieli wymieniał co piąty (20,6%) badany uczeń. Wśród szczegółowych powinności wchodzących w skład tej kategorii wyróżniono samo okazywanie posłuszeństwa, wypełnianie poleceń oraz słuchanie nauczyciela. Strukturę tę przedstawia tabela 4. Z analizy danych zamieszczonych w tabeli 4. wynika:

— okazywanie posłuszeństwa jako takie stanowiło 72,6% wszystkich wymienionych przez uczniów — niezależnie od ich płci — powinności tej

Okazywanie posłuszeństwa nauczycielom jako powinność deklarowana

Posłuszeństwo jako powinność	Szkoła podstawowa						Gimnazjum			Liceum		
	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	I	II	III
Okazywanie posłuszeństwa	58,3		39,1	38,5	61,6	78,7	85,6	83,1	100,0	91,3	61,4	77,6
Wypełnianie poleceń		91,2	17,4	28,2	14,3	10,1	7,2	16,9		4,8	31,6	20,4
Słuchanie	41,7	8,8	43,5	33,3	24,1	11,2	7,2			4,0	7,0	2,0

kategorii (różnice nie osiągnęły wymaganego poziomu istotności statystycznej — $p > 0,05$); powinność tę wymieniali częściej uczniowie niż uczennice szkoły podstawowej i gimnazjum, natomiast wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych znacznie częściej uczennice (82,6%) niż uczniowie (66,8%); wraz z wiekiem badanych częstotliwość deklarowania tej powinności była zmienna (porównywane grupy ze względu na wiek różniły się, a różnice były istotne — Chi kwadrat — 90, 18, $p < 0,05$) — to rosła, to malała (SP — 53,9%, G — 90,0%, LO / Tech — 76,1%);

- wypełnianie poleceń nauczyciela za swą powinność uznawali częściej uczniowie szkoły podstawowej, szczególnie dziewczęta z klas I—III, oraz uczniowie liceum — częściej chłopcy, szczególnie z klasy II i III;
- słuchanie nauczyciela wymieniała co dziesiąta osoba, szczególnie dziewczęta z klas IV—VI szkoły podstawowej oraz uczennice szkół ponadgimnazjalnych i tylko uczennice gimnazjum; natomiast na poziomie nauczania początkowego chłopcy częściej niż dziewczęta wymieniali tę powinność; udział tej powinności wśród pozostałych tej kategorii malał znacznie wraz z kończeniem się edukacji w szkole podstawowej.

Szkoła stanowi system, w którym rządzą reguły. Proces interakcji członków systemu szkolnego przebiega według ustalonych wzorów, które pozwalają każdemu uczniowi poznać możliwe i oczekiwane zachowania w transakcjach szkolnych. Reguły szkolne dotyczą również władzy w obrębie systemu szkolnego. Władza w szkole, tak jak w systemie rodzinnym (por. Goldenberg, 2006, s. 231), może wiązać się zarówno z autorytetem (kto podejmuje decyzje), jak i odpowiedzialnością (kto wykonuje decyzje).

Można przyjąć, że to nauczyciele sprawują w szkole władzę, podejmując w procesie nauczania i wychowania decyzje dotyczące uczniów, a ci wykonują, w imię okazywania posłuszeństwa, polecenia nauczycieli.

Tabela 4

przez uczniów — z uwzględnieniem płci i wieku badanych (w procentach)

Wiek (typ szkoły) i płeć										Wiek (typ szkoły)			Płeć		Razem
SP I—III		SP IV—VI		SP		G		LO							
dz	chł	dz	chł	dz	chł	dz	chł	dz	chł	SP	G	LO	dz	chł	
24,5	30,2	58,9	70,3	49,4	59,1	84,8	96,4	82,6	66,8	53,9	90,0	76,1	73,7	71,1	72,6
57,1	25,6	14,7	15,3	26,4	18,2	10,1	3,6	13,3	29,6	22,6	7,2	20,0	16,3	20,1	17,9
18,4	44,2	26,4	14,4	24,2	22,7	5,1		4,1	3,6	15,1	2,8	3,9	10,0	8,8	9,5

W percepcji uczniów to nauczyciele wydają rozkazy, polecenia, formułują wymagania, natomiast uczniowie posłusznie wykonują zadania, czyniąc z okazywania posłuszeństwa swą powinność wobec nauczycieli. Podporządkowanie się prawomocnym autorytetom — a takimi są nadal dla większości uczniów nauczyciele — ma swe źródło w praktykach socjalizacyjnych, których efektem jest przekonanie, że okazywanie posłuszeństwa to pożądaný sposób postępowania (Cialdini, 1998, s. 212). Należy również podkreślić, że uległość uczniów względem nauczycieli może pełnić funkcję adaptacyjną, ponieważ część nauczycieli rzeczywiście cieszy się autorytetem, odznaczając się wiedzą i mądrością, posiadając władzę.

Szkółę można postrzegać jako miejsce zarówno dominacji i panowania, jak i wyzwolenia i upełnomocnienia (Sultana, 1991 za: Bilińska-Suchanek, 2003, s. 24). Uczeń może być zarówno wolny, jak i przymuszony. Doświadczenia szkolne, koncentrujące się wokół codziennych relacji ucznia z nauczycielami, mogą sprzyjać rozwojowi gotowości ucznia do ponoszenia odpowiedzialności za rezultaty toczącego się procesu nauczania — uczenia się, wychowywania i samowychowywania. Uczeń może przystosować się — dążąc do nabycia ważnych dla siebie umiejętności — podporządkowując się regułom proponowanym przez nauczycieli, system szkolny. Uczeń może świadomie wyrazić zgodę na przestrzeganie zasad regulujących wzajemne relacje w przestrzeni szkoły, przyjmując posłuszeństwo jako swą powinność wobec nauczyciela. By okazywane nauczycielom posłuszeństwo stanowiło dla ucznia szansę rozwoju, by władza nauczyciela była skuteczna, musi korespondować z motywacją ucznia (Lewin, 1939, za: Simon, Stierlin, 1998, s. 442). Władza nauczyciela może się opierać na pewnej właściwości, dzięki której może on zaspokajać potrzeby (bezpieczeństwa psychicznego szacunku i uznania, a w konsekwencji — samo-realizacji) ucznia. Każdy uczeń dąży do zaspokajania swych potrzeb oraz spełniania celów, a większość jego celów w wieku edukacyjnym realizowana jest dzięki interakcjom z nauczycielami i pozostałymi uczniami.

David Tuohy (2002, s. 107) twierdzi, że w niektórych szkołach nauczycielom zależy na dyscyplinie i podporządkowaniu sobie procesów uczenia się: zdolni uczniowie otrzymują wykształcenie, średni nauczanie, słabi podlegają dyscyplinie. Zdarza się, że kształcenie zostaje zastąpione przez szkolenie, rozwój indywidualny przez nadzór, a wyniki egzaminów i dobre wrażenie stają się ważniejsze od rzeczywistego uczenia się i rozwoju indywidualnego uczniów.

Właściwe zachowanie ucznia i unikanie zachowań nieaprobowanych przez nauczycieli jako deklarowana przez uczniów powinność wobec nauczycieli

Wymienione przez uczniów szczegółowe powinności tej kategorii, obejmującej deklaracje uczniów dotyczące akceptacji zachowań aprobowanych i negacji zachowań nieaprobowanych przez nauczycieli, pogrupowano i wyróżniono dwa rodzaje powinności uczniów wobec nauczycieli: gotowość do podejmowania zachowań właściwych, tzn. akceptowanych przez nauczycieli, oraz zdolność unikania zachowań nieaprobowanych przez nauczycieli.

Unikanie zachowań nieaprobowanych przez nauczycieli jako powinność uczniów. Jednym ze wskaźników akceptacji przez uczniów zasad obowiązujących w szkole jest wiedza o zachowaniach, których — w związku z brakiem dla nich aprobaty ze strony

Unikanie zachowań nieaprobowanych przez nauczycieli — z uwzględnieniem płci

Rodzaje zachowań	Szkoła podstawowa						Gimnazjum			Liceum		
	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	I	II	III
Nieprzerywanie nauczycielom			8,3	25,5						14,3	7,1	
Nieprzeszkadzanie		100,0	58,3	23,4	40,0	45,5	50,0			28,6	21,4	71,9
Nierozmawianie na lekcji			16,7	10,6		4,5	12,5			9,5		
Niedenerwowanie nauczycieli			8,3	19,1	20,0	9,0	9,4	100,0			42,9	
Nieprzeklinanie					5,7					14,3		18,8
Niedokuczanie nauczycielom			8,3			4,5	12,5			9,5	7,1	
„Niepyskowanie” nieklócenie się z nimi				21,3	34,3	36,4	15,6			4,8	21,4	9,4

nauczycieli — należy unikać. Zachowania, których unikanie badani uznali za powinność, zebrano i pogrupowano, wyróżniając następujące ich rodzaje: nieprzerywanie nauczycielom, nieprzeszkadzanie, nierozmawianie na lekcji, niedenerwowanie nauczycieli, nieprzeklinanie, niedokuczanie nauczycielom, „niepyskowanie”, niekłócenie się z nauczycielem. Częstotliwość ich występowania przedstawiono w tabeli 5.

Przedstawione w tabeli dane wskazują, że porównywane grupy nie różniły się istotnie ($p > 0,05$), zarysowały się jednak pewne tendencje:

- nieprzeszkadzanie (41,9%) — badani, niezależnie od płci i wieku, deklarowali najczęściej jako swą powinność wobec nauczycieli; deklaracje takie składały częściej dziewczęta (43,5%) niż chłopcy (40,4%) — z wyjątkiem szkoły ponadgimnazjalnej; z wiekiem badanych częstotliwość wymieniania tej powinności rosła (SP — 36,8%, G — 48,5%, LO / Tech: ogólnie — 47,8%, szczegółowo — klasa: I — 28,6%, II — 21,4%, III — aż 71,9%);
- nierozmawianie na lekcji (6,5%) — powinność tę wymieniali częściej chłopcy (szczególnie ze szkoły podstawowej); z wiekiem badanych częstotliwość deklarowania tej powinności początkowo rosła (SP — 6,8%, G — 12,1%, tylko uczniowie klas I, częściej dziewczęta), później malała (LO / Tech — 3,0%, również tylko uczniowie klasy I i częściej dziewczęta);

Tabela 5

jako deklarowana przez uczniów powinność wobec nich i wieku badanych (w procentach)

Wiek (typ szkoły) i płeć										Wiek (typ szkoły)			Płeć		Razem
SP I—III		SP IV—VI		SP		G		LO							
dz	chł	dz	chł	dz	chł	dz	chł	dz	chł	SP	G	LO	dz	chł	
12,5		12,7	10,2	12,7	9,3				10,5	11,1		6,0	7,4	8,3	7,8
62,5	60,0	34,5	32,7	38,1	35,2	62,5	35,3	44,8	50,0	36,8	48,5	47,8	43,5	40,4	41,9
12,5	20,0	1,8	10,2	3,2	11,1	12,5	11,8	3,4	2,6	6,8	12,1	3,0	4,6	8,3	6,5
	20,0	18,2	16,3	15,9	16,7	6,3	17,6	20,7	10,5	16,2	12,1	14,9	15,7	14,7	15,2
			4,1		3,7			10,3	15,8	1,7		13,4	2,8	7,3	5,1
12,5			2,0	1,6	1,9	12,5	11,8	3,4	5,3	1,7	12,1	4,5	3,7	4,6	4,1
		32,7	24,5	28,6	22,2	6,3	23,5	17,2	5,3	25,6	15,2	10,4	22,2	16,5	14,7

- niedenerwowanie nauczycieli (15,2%) — tę powinność wymieniali częściej chłopcy z klas I—II szkoły podstawowej oraz z gimnazjum, natomiast na poziomie klas IV—VI i liceum częściej deklarację taką składały dziewczęta; z wiekiem badanych częstotliwość wymieniania tej powinności początkowo wzrastała, później malała (SP — 16,2%, pojawia się dopiero w deklaracjach uczniów klas III; G — 12,1%, szczególnie często w deklaracjach uczniów klas II; LO / Tech — 14,9%, i tylko w deklaracjach uczniów klas II);
- nieprzerywanie nauczycielom (7,8%) — pojawia się w deklaracjach uczniów szkoły podstawowej (klasy III i IV) i uczniów liceum (tylko chłopców);
- „niepyskowanie”, niekłócenie się z nauczycielem (14,7%) — tę powinność wymieniały spontanicznie częściej dziewczęta (22,2%) niż chłopcy (16,5%), z wyjątkiem uczniów szkoły średniej; wraz z wiekiem badanych malała częstotliwość występowania tej powinności (SP — 25,6%, pojawiała się dopiero w deklaracjach uczniów klas IV—VI; G — 15,2%, tylko w deklaracjach uczniów klas I, szczególnie chłopców; LO / Tech — 10,4%, głównie w deklaracjach uczniów klas II, częściej wymieniana przez dziewczęta);
- niedokuczanie nauczycielom (4,1%) — powinność wskazywana częściej przez chłopców, niezależnie od ich wieku; najczęściej pojawiała się w deklaracjach gimnazjalistów, szczególnie uczniów klasy I gimnazjum;
- nieprzeklinanie, unikanie wulgarności (5,1%) — jako powinność deklarowana częściej przez chłopców (7,3%) niż dziewczęta (2,8%); najczęściej (13,4%) powinność tę wymieniali uczniowie (dziewczęta — 10,3%, chłopcy — 15,8%) szkół ponadgimnazjalnych (klasy I i III), a także uczniowie szkół podstawowych (1,7%) — chłopcy z klas V.

Omówione powinności mogą dowodzić istnienia wyobraźniowej struktury, odwrotnej do „Ja” powinnościowego — „jaka nie powinnam być”, „jaki nie powinienem być”, którą — jak postuluje Piotr Oleś (2003, s. 245) — można by nazwać „Ja zakazane”.

Właściwe zachowanie jako deklarowana przez uczniów powinność wobec

Rodzaje zachowań	Szkoła podstawowa						Gimnazjum			Liceum		
	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	I	II	III
Bycie kulturalnym		59,7	9,1	58,3	51,1	16,7	77,5	100,0	100,0	41,2	45,7	65,1
Bycie grzecznym	100,0	40,3	81,9	33,3	35,7	78,6	6,3			19,3	4,8	2,8
Odpowiednie, właściwe zachowywanie się			9,1	8,3	7,1	4,8	16,3			39,5	49,5	32,1

Nauczyciele i regulamin szkoły określają pewne cele i standardy, których uczeń jest świadomy (S c h a f f e r, 2006, s. 279). Za swą powinność uczeń może zadeklarować wolę nieulegania pokusie nieposłuszeństwa. Wraz z wiekiem uczniowie częściej podporządkowują się poleceniom nauczycieli, ale też nie stosują się do nich (S c h a f f e r, 2006, s. 282). Pojawienie się w deklaracjach uczniów takich powinności, jak niekłócenie się z nauczycielami, „nieodpyskowywanie” im, dowodzić może doświadczanej przez ucznia zmiany form okazywanego nieposłuszeństwa nauczycielom. Uczeń, wraz z rozwojem złożonych zdolności poznawczych i językowych, nie unika nauczyciela, lecz protestuje przeciw jego poleceniom.

Gotowość do właściwych zachowań jako powinność uczniów wobec nauczycieli. Do tej kategorii powinności uczniów zaliczono następujące powinności szczegółowe: kultura, grzeczność i odpowiednie oraz właściwe zachowanie się. Częstotliwość ich wskazywania przez badanych zestawia tabela 6. Analiza danych wykazała:

- bycie kulturalnym — najczęściej deklarowaną przez badanych, niezależnie od płci i wieku, powinnością szczegółową; deklaracje takie składały częściej dziewczęta — z wyjątkiem uczniów gimnazjum; z wiekiem badanych powinność tę częściej wymieniano (SP — 45,2%, G — 83,5%), później rzadziej (G — 83,5%, LO / Tech — 56,7%), należy jednak podkreślić, że zarówno w deklaracjach uczniów gimnazjum, jak i szkół ponadgimnazjalnych obserwowano, wraz z wiekiem uczniów, wzrost częstotliwości wymieniania tej powinności (porównywane grupy różnią się istotnie — Chi kwadrat — 26,5, $p < 0,05$);
- właściwe, odpowiednie zachowanie — prawie co czwartą powinnością wymienioną przez uczniów, niezależnie od ich płci; z wiekiem uczniów częstotliwość wymieniania tej powinności wzrastała (SP — 3,8%, G — 11,9%, LO / Tech — 40,2%);
- grzeczność — to prawie co piątą deklarowaną przez uczniów powinność wobec nauczycieli; wymieniali ją częściej, niezależnie od wieku, chłopcy; częstotliwość jej deklarowania malała wraz z wiekiem uczniów, szczególnie wraz z rozpoczęciem nauki w gimnazjum.

Tabela 6

nauczycieli — z uwzględnieniem płci i wieku badanych (w procentach)

Wiek (typ szkoły) i płeć										Wiek (typ szkoły)			Płeć		Razem
SP I—III		SP IV—VI		SP		G		LO							
dz	chł	dz	chł	dz	chł	dz	chł	dz	chł	SP	G	LO	dz	chł	
54,0	47,6	44,4	32,5	49,0	40,2	80,7	86,5	52,1	48,6	45,2	83,5	56,7	55,9	53,3	54,7
46,0	50,0	50,0	60,0	48,1	53,6	3,5	5,8	8,0	10,7	51,1	4,6	9,1	19,2	23,0	20,9
	2,4	5,6	7,5	2,9	4,9	15,8	7,7	39,9	40,7	3,8	11,9	40,2	24,9	23,7	24,4

Skuteczność funkcjonowania szkoły zależy od przestrzegania przez uczniów zasad, które określają: harmonogram pracy, przepisy dotyczące dyscypliny (Schaffer, 2006, s. 378). Zasady te dotyczą także kwestii, jak uczeń powinien się zachowywać, a nauczyciele oczekują, że uczeń będzie się do tych reguł stosować. Uczeń, wyrażając zgodę na przestrzeganie zasad regulujących wzajemne kontakty w trakcie procesu wychowania, może jako swoją powinność przyjąć standardy właściwego zachowania, określone przez nauczycieli i regulamin szkoły. „Ja” powinnościowe jako — według koncepcji Higginsa — ukierunkowane „Ja” (przewodnik — *self-guide*) tworzy emocjonalnie znaczące standardy samooceny (Higgins, Roney, Crowe, Hymes, 1994, za: Drat-Ruszczak, 2003, s. 177). Zgodnie z założeniami teorii Higginsa, uczeń może stosować różne strategie osiągania pożądanych stanów końcowych i unikania stanów niepożądanych, w zależności od dominującej samoregulacji. Samoregulacja ukierunkowana przez „Ja” powinnościowe wiąże się z wyborem strategii przystosowania do wymogów szkoły, polegającej na:

- unikaniu niedopasowania do pożądanych stanów końcowych (np. powinienem być grzeczny, kulturalny, odpowiednio się zachowywać);
- unikaniu dopasowania do stanów niepożądanych (np. nie powinienem przeszkadzać nauczycielom, rozmawiać na lekcji, denerwować nauczycieli, przeklinać, kłócić się z nauczycielem).

Uczciwość jako deklarowana przez uczniów powinność wobec nauczycieli

Wśród powinności, które uczniowie postrzegają jako ważny rodzaj zobowiązania wobec nauczycieli, pojawiła się uczciwość — właściwość charakteryzująca relacje uczeń — nauczyciel, zbudowana na prawdzie i służąca prawdzie. Wymienione przez badanych powinności, dowodzące ich potrzeby „bycia w prawdzie” w relacjach z nauczycielem, pogrupowano i wyróżniono wśród nich: uczciwość jako taką, szczerość, prawdomówność i zaufanie. Treści szczegółowych powinności zaliczonych do kate-

Uczciwość jako deklarowana przez uczniów powinność wobec

Uczciwość jako powinność	Szkoła podstawowa						Gimnazjum			Liceum		
	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	I	II	III
Prawdomówność						52,9	9,7	27,8			21,2	6,5
Szczerość							25,8	47,1	47,6		37,9	17,2
Uczciwość				80,0	100,0	29,4	29,0	23,5	28,6		36,4	68,8
Zaufanie				20,0		17,6	35,5		23,8		4,5	7,5

gorii uczciwość zestawiono w tabeli 7. i, jak wynika z porównania danych zawartych w tabeli, różnica między poglądami dziewcząt i chłopców nie osiągnęła wymaganego poziomu istotności, natomiast poglądy uczniów w różnym wieku różnią się istotnie — Chi kwadrat — 10,7, $p < 0,05$. Z analizy uzyskanych danych wynika:

- uczciwość jako taka (44,6%) to prawie co druga powinność zaliczona do tej kategorii; częściej pojawiała się w deklaracjach chłopców (49,5%) — uczniów szkół ponadpodstawowych (szczególnie gimnazjalistów) niż dziewcząt (41,9% — z wyjątkiem uczennic klas IV—VI szkoły podstawowej); z wiekiem częstotliwość jej deklarowania to malała, to rosła (SP — 45,8%, wymieniana dopiero przez uczniów klas IV; G — 27,5%, LO / Tech — 50,0%, dopiero w deklaracjach uczniów klas II, osiągając największą, zaobserwowaną częstotliwość — 68,8%);
- szczerłość (28,4%) — powinność występująca w deklaracjach tylko uczniów szkół ponadpodstawowych; z wiekiem badanych częstotliwość jej wymieniania malała (G — 37,7%, LO / Tech — 28,6%), i to głównie z powodu spadku jej popularności w deklaracjach licealistów (klasa II — 37,9%, III — 17,2%); natomiast wraz z wiekiem gimnazjalistów rosła częstotliwość występowania uczciwości jako takiej (klasa I — 29,0%, II — 47,1%, III — 47,6%);
- prawdomówność (19,8%) — pojawiła się po raz pierwszy dopiero w deklaracjach uczniów klasy VI szkoły podstawowej, i to tylko w deklaracjach dziewcząt; później częściej pojawiała się w deklaracjach chłopców; z wiekiem uczniów częstotliwość jej wymieniania miała tendencje naprzemiennie malejąco-rosnące;
- zaufanie do nauczycieli — jako swą powinność częściej spostrzegały dziewczęta (13,1%), szczególnie uczennice szkół ponadpodstawowych, niż chłopcy (7,6%) — z wyjątkiem uczniów klas IV—VI szkoły podstawowej; z wiekiem badanych częstotliwość deklarowania tej powinności początkowo rosła, później malała (SP — 16,7%, G — 23,2%, LO / Tech — 6,7%).

Tabela 7

nauczycieli — z uwzględnieniem płci i wieku badanych (w procentach)

Wiek (typ szkoły) i płeć										Wiek (typ szkoły)			Płeć		Razem
SP I—III		SP IV—VI		SP		G		LO							
dz	chł	dz	chł	dz	chł	dz	chł	dz	chł	SP	G	LO	dz	dz	
		47,4		47,4		8,0	21,1	14,0	16,0	37,5	11,6	14,8	15,7	16,2	
						44,0	21,1	27,9	29,6		37,7	28,6	29,3	26,7	
		47,4	40,0	47,4	40,0	20,0	47,4	49,6	50,6	45,8	27,5	50,0	41,9	49,5	
		5,3	60,0	5,3	60,0	28,0	10,5	8,5	3,7	16,7	23,2	6,7	13,1	7,6	

Szkolne procesy komunikacyjne — jeśli są wyraźne, konsekwentne i zgodne (analogicznie jak w systemie rodzinnym — por. Goldenberg, 2006, s. 10) — mogą sprzyjać powstaniu wśród uczniów i nauczycieli klimatu wzajemnego zaufania i otwartej ekspresji wypowiedzi. Członkowie systemu szkolnego, klasowego muszą radzić sobie z kryzysami rozwojowymi i sytuacyjnymi, a także z przeszkodami uniemożliwiającymi lub utrudniającymi im wywiązywanie się z zadań rozwojowych. Jeśli uczniowie są przekonani, że mogą nauczycielom otwarcie komunikować swe problemy, ujawnić uczucia, których w związku z sytuacją rodzinną, szkolną, osobistą doświadczają (poczucie winy, lęk, smutek i poczucie beznadziejności), wtedy powstaje szansa na udział nauczyciela w procesie konstruktywnego rozwiązania problemów ucznia lub, w sytuacjach ekstremalnych, na udzielenie uczniowi wsparcia duchowego. Należy podkreślić, że tylko 5,6% spośród powinności wymienionych przez uczniów dotyczy ich gotowości do wymiany ważnych dla siebie informacji i uczuć z nauczycielem. Można jednak przypuszczać (uwzględniając specyfikę rozwoju badanych uczniów — sposób, w jaki rozwiązują kryzysy rozwojowe, powagę zadań rozwojowych, z których, zgodnie z oczekiwaniami otoczenia, powinni się wywiązać, nieprzewidywalność a zarazem dostrzegalność okoliczności będących przyczyną kryzysów sytuacyjnych), że wielu uczniów, niepotrafiących skorzystać z szansy, jaką daje otwarta komunikacja, może doświadczać dyskomfortu poczucia bycia niezrozumianym i niesprawiedliwie ocenianym przez nauczycieli.

Należy również zaznaczyć, że deklarowanie przez uczniów uczciwości jako swej powinności wobec nauczycieli może też świadczyć, że uczeń wraz z nauczycielem tworzą wspólną przestrzeń międzypodmiotową, w ramach której — zdaniem Andrzeja M. Tchórzewskiego (1994, s. 8) — pojawiają się wartości moralne, powinności i sprawności moralne.

Pomaganie nauczycielowi powinnością ucznia

Doświadczenia szkolne uczniów, zebrane w trakcie ich relacji z nauczycielem, mogą dotyczyć dwóch ważnych aspektów wymiany interpersonalnej. Uczeń w kontaktach z nauczycielem bywa zarówno biorcą, jak i dawcą. Może postrzegać siebie jako dawcę, a pomaganie nauczycielowi jako swą powinność wobec niego. Częstotliwość wymieniania tej powinności ucznia wobec nauczyciela ukazano w tabeli 2. Porównując dane z uwzględnieniem płci i wieku badanych, nie stwierdzono istotnych różnic ($p > 0,05$), pojawiły się jednak warte zaznaczenia tendencje.

Pomaganie nauczycielowi jako swą powinność deklarowały częściej dziewczęta (5,1% — z wyjątkiem uczennic klas I—III szkoły podstawo-

wej) niż chłopcy (4,0%), a także uczniowie gimnazjum (6,9) niż pozostałych szkół.

Pomaganie nauczycielowi uczniowie rzadko (4,6%) wymieniali jako swą powinność. Prawdopodobnie wynikało to z tego, że w kontaktach ze znaczącymi dorosłymi — a takimi dla uczniów są nauczyciele ze względu na charakter wzajemnych relacji (pionowe, asymetryczne, cechujące się nierównością wiedzy i władzy) i rozkład odpowiedzialności za jakość kontaktu (większa odpowiedzialność nauczyciela, gdyż może w większym stopniu dostosować się do ucznia) — uczeń funkcjonuje zgodnie ze swym, mniej lub bardziej uświadomionym, przekonaniem, że zazwyczaj to on potrzebuje pomocy i prosi o nią, natomiast nauczyciel udziela pomocy (Brzezińska, 2004).

Pomaganie można rozumieć jako skutek ulegania normom społecznym, czyli społecznie uzgodnionym, a uwewnętrznionym przez jednostkę, nakazom i zakazom dotyczącym pożądanego i niepożądanego zachowania w określonej sytuacji społecznej (Wojciszke, 2002, s. 321). Normy powinnościowe ustalają, co w danej sytuacji powinno się robić, jakie postępowanie jest społecznie pożądane i moralnie słuszne. Ich motywujący wpływ na zachowanie może mieć źródło w sankcjach społecznych (aprobata — dezaprobata innych) i w sankcjach sumienia (satysfakcja z siebie w razie przestrzegania normy lub poczucie winy w razie jej złamania). Pomaganie nauczycielom, deklarowane przez uczniów jako ich powinność, można rozpatrywać — według wyjaśniania normatywnego — w kontekście dwóch norm ogólnych, z których taki nakaz może wypływać (Wojciszke, 2002, s. 322):

- norma odpowiedzialności społecznej — to oczekiwanie i nakaz pomagania tym osobom, których losy zależą od naszych działań, np. uczeń, postępując zgodnie z nią, pomaga nauczycielowi, jeśli dowie się, że jego awans, dobre zaopiniowanie przez przełożonych (dyrektora, przedstawiciela kuratorium) zależą od osiągnięć ucznia w nauce;
- norma wzajemności — to oczekiwanie i nakaz pomagania osobom, które nam pomogły w przeszłości; uczeń, postępując zgodnie z nią, uznaje pomoc nauczycielowi za swą powinność, jeśli doświadczył wsparcia z jego strony.

Uczeń może również pragnąć poczuć się w kontaktach z nauczycielem nie tylko jako biorca wsparcia z jego strony, ale również jak dawca wsparcia. Skłaniać uczniów do pomocy nauczycielom może (Karyłow-ski, 1982, za: Wojciszke, 2002, s. 332):

- motywacja endocentryczna — uczeń pomaga nauczycielowi, by polepszyć swe samopoczucie, utrzymać lub podwyższyć własną samoocenę, przypisując sobie pozytywne cechy dzięki postępowaniu zgodnego z normami;

— motywacja egzocentryczna — uczeń pomaga nauczycielowi, by polepszyć jego samopoczucie, zaspokoić jego potrzeby.

U ucznia, który dowiedział się, że jego pomoc poprawiła samopoczucie nauczycielowi, można zaobserwować wzrost prospołeczności (Kochanska, 1982, za: Wojciszke, 2002, s. 332). Uczeń ten, w rezultacie gromadzonych przez siebie doświadczeń bycia pomocnym, utrwala własne przekonania o regułach postępowania. Może to zmienić znaczenie, które przypisuje on pomaganiu, stanowiącemu jedną z wartości instrumentalnych według klasyfikacji Milтона Rokeacha (za: Brzozowski, 1989).

Zrozumienie nauczyciela jako powinność ucznia

Do tej kategorii powinności (1,9% wszystkich wymienionych powinności) zaliczono: wyrozumiałość wobec nauczyciela, cierpliwość w kontaktach z nim i zrozumienie jako takie. Wymienione przez uczniów szczegółowe powinności w obrębie tej kategorii zestawiono w tabeli 8.

Zrozumienie nauczyciela jako powinność ucznia —

Zrozumienie nauczyciela jako powinność	Szkoła podstawowa						Gimnazjum			Liceum		
	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	I	II	III
Zrozumienie nauczyciela							41,7	50,0		50,0	20,7	28,6
Wyrozumiałość uczniów dla nauczycieli							58,3	50,0	42,3	72,4	71,4	
Cierpliwość uczniów do nauczycieli										7,7	6,9	

Zrozumienie (34,6%) i wyrozumiałość (62,5%) dla nauczycieli pojawia się po raz pierwszy dopiero wśród powinności, które wymienili uczniowie szkół ponadpodstawowych. Wyrozumiałość w stosunku do nauczycieli częściej deklarowali chłopcy uczęszczający do gimnazjum niż dziewczęta, natomiast na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej to dziewczęta częściej niż chłopcy wymieniały tę powinność. Odwrotną zależność możemy zauważyć, analizując częstotliwość wymieniania deklaracji gotowości do zrozumienia nauczyciela. Z wiekiem badanych malała częstotliwość wymieniania tej powinności (G — 42,9%, LO / Tech — 32,2%), częściej natomiast uczniowie deklarowali powinność szczegółową — wyrozumiałość wobec nauczycieli (G — 57,1%, LO / Tech — 63,3%). Cierpliwość do nauczycieli jako swą powinność deklarowali tylko uczniowie klas I i II szkół ponadgimnazjalnych, częściej dziewczęta niż chłopcy.

Wśród wymienionych przez uczniów powinności zrozumienie pojawiało się rzadko. Uczeń może starać się przyjmować i rozumieć punkt widzenia nauczyciela. W trakcie rozwoju poznawczego i emocjonalnego uczeń nabywa umiejętności przyjmowania punktu widzenia nauczyciela, co wymaga rozpoznania emocji nauczyciela i doświadczania własnych uczuć jako zgodnych z jego emocjami (Wojciszke, 2002, s. 336). Z wiekiem uczniowie stają się coraz bardziej zdolni do uświadamiania sobie wewnętrznych odczuć nauczycieli i wiedzą, że ich zachowania mogą być powodowane różnymi wewnętrznymi motywami (Schaffer, 2006, s. 196). Gotowość uczniów do emocjonalnego reagowania w odpowiedzi na uczucia doświadczane przez nauczycieli z czasem staje się coraz bardziej złożona w swych przejawach i może prowadzić do coraz skuteczniejszych zachowań ucznia. Uczeń może podejmować próbę zrozumienia nauczyciela jako człowieka żyjącego w określonych warunkach — w konkretnym czasie i miejscu, mającego własną historię i tożsamość (Hoffman, 1987, 1988, za: Schaffer, 2006, s. 197, 302—303). Uczniowie mogą rozumieć uczu-

Tabela 8

z uwzględnieniem płci i wieku badanych (w procentach)

Wiek (typ szkoły) i płeć										Wiek (typ szkoły)			Płeć		Razem
SP I—III		SP IV—VI		SP		G		LO		SP	G	LO	dz	chł	
dz	chł	dz	chł	dz	chł	dz	chł	dz	chł						
						60,0	33,3	29,2	40,0		42,9	32,2	31,4	38,2	34,6
						40,0	66,7	66,2	56,0		57,1	63,3	64,3	58,8	62,5
								4,6	4,0			4,4	4,3	2,9	3,8

cia nauczyciela nie jako chwilowe reakcje, lecz jako efekt jego doświadczeń. Już uczniowie szkoły podstawowej zaczynają mieć świadomość, że uczucia nauczyciela mogą wynikać nie tylko z aktualnej sytuacji, ale też z jego doświadczeń życiowych. Uczniowie mogą wtedy być dla nauczycieli bardziej wyrozumiali, a wyrozumiałość mogą uznać za swą powinność wobec nauczycieli.

Tylko uczniowie szkół ponadgimnazjalnych deklarowali cierpliwość do nauczycieli jako powinność. Deklarowana cierpliwość może świadczyć o pojawiających się wśród dorastających w kontaktach z dorosłymi drażliwości, przesadnym krytycyzmie, a nawet poczuciu niezrozumienia przez nauczycieli (Iwańczuk, 1996, s. 126). Zmiany zachodzące w okresie dorastania, towarzyszące skomplikowanym procesom rozwojowym tego czasu, mogą powodować trudności w dostosowaniu się dorastających uczniów

do nowych zadań, sytuacji i ról społecznych. Bycie cierpliwym — według Ewy Bilińskiej-Suchanek (2002, s. 91) — to wskaźnik biernego oporu ucznia, a szczególnie dowód jego wycofywania się. Uczeń wie, że w szkole należy czekać, że niesprzyjające sytuacje, trudności (deprywacja, przeciążenia, konflikty, utrudnienia, zagrożenia) należy przeczekać. Uczeń uczęszcza na lekcje, kontaktuje się z nauczycielami, lecz traktuje to jako stratę czasu. Czeką — na zakończenie semestru, kolejnego roku szkolnego, kolejnego etapu kształcenia.

Zrozumienie nauczyciela, przyjęte przez ucznia jako powinność wobec niego, dowodzić może dojrzewania kompetencji emocjonalnej ucznia (Sarni, 1999, za: Schaffer, 2005, s. 171), a także jego przejścia od kontroli zewnętrznej do wewnętrznej, opanowania przez niego całego zakresu strategii regulowania odczuć emocjonalnych i ich zewnętrznych wyrazów (Cole, Michel, O'Donnell-Teti, 1994, za: Schaffer, 2005, s. 174). W środkowym dzieciństwie możliwa jest konceptualizacja emocji — zdolność do refleksji nad doświadczeniami emocjonalnymi i do werbalizowania myśli w sposób abstrakcyjny oraz zdolność do dystansowania się poznawczego — samoświadomość tego, w jaki sposób powstają emocje i jak nad nimi panować.

Zgodne współzycie z nauczycielem jako powinność ucznia

Powinności zaliczone do tej kategorii stanowią 2,5% wszystkich wymienionych przez uczniów powinności. Szczegółowe powinności tej kate-

Zgodne współzycie z nauczycielami jako powinność uczniów

Zgodne współzycie z nauczycielem jako powinność	Szkoła podstawowa						Gimnazjum			Liceum		
	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	I	II	III
Wysłuchanie nauczyciela i rozmawianie z nim				46,7				66,7	100,0		68,4	8,7
Zgodne współzycie z nauczycielem											10,5	
Bycie miłym i uprzejmym dla nauczyciela	100,0	100,0		53,3	69,2	100,0	100,0	33,3			15,8	
Utrzymywanie dobrych kontaktów z nauczycielem					20,1						5,3	34,8
Współpracowanie z nauczycielem					7,7							56,5

gorii zestawiono w tabeli 9., a z analizy danych wynika, że porównywane grupy ze względu na wiek różnią się istotnie (Chi kwadrat — 16,8, $p < 0,05$), natomiast pod względem płci nie różnią się (deklaracje dziewcząt i chłopców nie osiągnęły wymaganego poziomu istotności statystycznej $p > 0,05$).

Bycie miłym i uprzejmym wobec nauczycieli jako powinność wymieniali uczniowie najczęściej i najwcześniej. Z wiekiem częstotliwość jej wymieniania zmniejszała się (SP — 81,4%, G — 53,8%, LO / Tech — 19,7%). Znacząco częściej powinność tę deklarowały dziewczęta (66,7%) z gimnazjum niż chłopcy (42,9%).

Potrzebę rozmawiania z nauczycielem i wysłuchania go częściej podkreślali chłopcy niż dziewczęta, a także uczniowie gimnazjum (46,2%) niż szkoły podstawowej (11,6%) czy szkół ponadgimnazjalnych (39,4%).

Współpracę z nauczycielem (10,9%) jako swą powinność deklarowały uczennice klasy V szkoły podstawowej (7,7%) i uczniowie klas III liceum i technikum (56,5%) — częściej chłopcy (25,0%) niż dziewczęta (19%).

Dążenie do utrzymywania dobrych kontaktów z nauczycielem pojawia się tylko w deklaracjach uczniów klas V szkoły podstawowej — częściej chłopców (18,2%) niż dziewcząt (4,5%), i deklaracjach uczniów liceum oraz technikum — tylko uczennice klas II i II (23,8%).

Zgodne współzycie z nauczycielem wymieniali wśród powinności tylko uczniowie szkół ponadgimnazjalnych (klasy II, częściej chłopcy niż dziewczęta). Zgodne współzycie z nauczycielem możliwe jest wtedy, gdy nauczyciel i uczeń znajdują się we „wspólnej sytuacji symbolicznej”

Tabela 9

— z uwzględnieniem płci i wieku badanych (w procentach)

Wiek (typ szkoły) i płeć										Wiek (typ szkoły)			Płeć		Razem
SP I—III		SP IV—VI		SP		G		LO		SP	G	LO	dz	chł	
dz	chł	dz	chł	dz	chł	dz	chł	dz	chł						
		18,2	27,3	11,8	12,0	33,3	57,1	35,7	45,8	11,9	46,2	39,4	25,6	32,1	28,3
								2,4	8,3			4,5	1,2	3,6	2,2
100,0		72,6	54,5	82,4	80,0	66,7	42,9	19,0	20,8	81,4	53,8	19,7	48,8	50,0	49,3
		4,5	18,2	2,9	8,0			23,8		5,1		15,2	13,4	3,6	9,4
		4,5		2,9				19,0	25,0	1,7		21,2	11,0	10,7	10,9

(Konarzewski, 1991, za: Wrona, 1998, s. 516), tzn. jednakowo rozumieją znaczenie zachowań, słów i zdarzeń w trakcie wzajemnego kontaktu. Deklarowanie przez ucznia tej powinności może świadczyć o zdolności partnerów interakcji uczeń — nauczyciel do podzielenia wspólnego systemu znaczeń (Brzezińska, 1999, s. 251). Wspólny system znaczeń stanowi układ odniesienia do działań podejmowanych przez tych, którzy w procesie jego tworzenia uczestniczyli; nigdy nie pokrywa się całkowicie z prywatnymi systemami znaczeń poszczególnych osób. W interakcji podmiotowej uczestniczy uczeń, który dysponuje nie tylko swym prywatnym systemem znaczeń, określającym kierunek i dynamikę podejmowanych przez niego samodzielnych działań, ale i systemem znaczeń podzielanym z nauczycielem, wspólnie wynegocjowanym i stanowiącym podstawę wspólnych działań. Z wiekiem uczniowie przypisują coraz większe znaczenie dobremu porozumieniu z nauczycielem. Uczeń staje się świadomy faktu, że podczas konwersacji z nauczycielem komunikuje się za pomocą mówienia i słuchania (Fontana, 1995, s. 307). Przyjmuje powinność rozmawiania z nauczycielem.

Akceptowanie nauczycieli powinnością uczniów

Akceptowanie nauczyciela przez ucznia (1,7% wszystkich wymienionych powinności) może przyjmować różną postać. Uczeń może lubić, a nawet kochać swoich nauczycieli, może akceptować ich, odnosić się do nich życzliwie. Powinności wobec nauczycieli w tym zakresie, które uczniowie wymienili, zestawiono w tabeli 10., a ich porównanie nie wskazało na występowanie istotnych statystycznie różnic w deklaracjach badanych, z uwzględnieniem ich płci i wieku.

Analizując przedstawione dane, zauważamy jednak, że z wiekiem uczniowie rzadziej wymieniali jako powinność lubienie, a nawet kochanie nauczycieli (SP — 29,5%, G — 25%, LO / Tech — 19%), a częściej — akceptowanie ich i życzliwość wobec nich (SP — 70,5%, G — 75,0%,

Akceptowanie nauczycieli jako powinność uczniów —

Akceptowanie nauczycieli jako powinność	Szkoła podstawowa						Gimnazjum			Liceum		
	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	I	II	III
Lubienie, kochanie nauczycieli	100,0			76,9			33,3			33,3		13,3
Akceptowanie ich, życzliwość wobec nich				20,1			66,7	100,0		66,7		86,6

LO / Tech — 81%). Zauważyć można również, iż na poziomie gimnazjum tylko dziewczęta deklarowały powinności zaliczone do tej kategorii.

Szkoła to naturalny system społeczny, charakteryzujący się sobie tylko właściwymi celami, zasadami, wielością ról przydzielanych i przypisanych jego członkom. Tylko nieliczni uczniowie deklarowali jako swą powinność pozostawanie w silnych, trwałych więzach uczuciowych z nauczycielami. Być może uczniowie nie są skłonni kontaktów z nauczycielem, jak np. akceptowanie, rozpatrywać w kontekście takich powinności, jak np. posłuszeństwo. A może uczniowie utożsamiają nauczyciela jedynie z jego funkcją dydaktyczną — nauczaniem. Za to są wdzięczni i okazują szacunek, ale nie nawiązują więzi emocjonalnych.

Szacunek dla nauczycieli jako powinność uczniów

Uczeń jako biorca może — swojemu nauczycielowi jako dawcy „nauczającemu i wychowującemu” — deklarować powinności szczegółowe zaliczone do kategorii szacunku, takie jak szacunek jako taki, podziw i wdzięczność. Wymienione przez badanych powinności szczegółowe tej kategorii przedstawia tabela 11.

Z analizy zamieszczonych danych wynika, iż to właśnie szacunek jako taki był powinnością szczegółową, którą badani deklarowali najczęściej, niezależnie od płci i wieku. Wdzięczność wobec nauczycieli pojawiała się jako powinność w deklaracjach uczniów od klasy V szkoły podstawowej. Wymieniali ją częściej uczniowie gimnazjum (6,0%) niż pozostali. Uczennice gimnazjum i uczniowie liceum i technikum deklarowali podziw dla nauczycieli oraz docenianie ich pracy jako swą powinność.

Deklarowanie przez uczniów szacunku jako swej powinności wobec nauczycieli dowodzić może, że uczniowie świadomi są statusu społecznego nauczyciela (Fontana, 1998, s. 310—314). O kwestii statusu mówi się w wypadku instytucji o strukturze hierarchicznej, a taką instytucją jest szkoła. Okazywanie szacunku wymagane jest na każdym poziomie

Tabela 10

z uwzględnieniem płci i wieku badanych (w procentach)

Wiek (typ szkoły) i płeć										Wiek (typ szkoły)			Płeć		Razem
SP I—III		SP IV—VI		SP		G		LO							
dz	chł	dz	chł	dz	chł	dz	chł	dz	chł	SP	G	LO	dz	chł	
100,0	100,0	20,0	31,3	23,1	38,9	33,3		21,4	14,3	29,5	25,0	19,0	22,8	27,3	24,4
		80,0	68,8	76,9	61,1	66,7		78,6	85,7	70,5	75,0	81,0	77,2	72,7	75,6

Szacunek jako deklarowana przez uczniów powinność wobec nauczycieli

Szacunek dla nauczycieli jako powinność uczniów	Szkoła podstawowa						Gimnazjum			Liceum		
	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	I	II	III
Szacunek	100,0	100,0	100,0	100,0	95,2	98,2	93,7	91,7	93,9	99,0	96,9	96,1
Podziw, docenianie ich pracy							1,3		1,5		0,3	0,2
Wdzięczność					4,8	1,8	5,1	8,3	4,5	1,0	2,8	3,6

hierarchii. Uczeń postrzega nauczyciela jako osobę o wyższym statusie społecznym. Można przypuszczać, że nauczyciele, jako członkowie systemu szkolnego, stosują pewne strategie, by chronić i umacniać swą pozycję. Przekonują uczniów, że mają do czynienia z relacją władzy, a to wiąże się z konsekwencjami. Można przypuszczać, że i rodzice mogą zachęcać dzieci do okazywania szacunku nauczycielom. David Fontana (1998, s. 331) zwraca uwagę na dwa rodzaje szacunku:

- okazywany nauczycielowi ze względu na jego stanowisko, wiek, status osoby dorosłej — szacunek automatyczny;
- zdobywany przez nauczyciela dzięki jego mądrości, charakterowi jego kontaktów z uczniami, jego uczciwości, umiejętnościom interpersonalnym.

Lojalność wobec nauczycieli powinnością uczniów

Wśród deklarowanych przez uczniów powinności wobec nauczycieli pojawiły się i takie, które dowodziły, że uczniowie czują się zobowiązani do lojalności (1,1% wszystkich wymienionych powinności) w stosunku do nauczycieli. Szczegółowymi powinnościami tej kategorii to, oprócz lojalności jako takiej: dobre wyrażanie się o nauczycielach, sprawiedliwość dla nich i nieobmawianie ich. Powinności tej kategorii — zob. tabela 2. — wymieniane były rzadko (1,1%), nieco częściej przez chłopców niż dziewczęta. Częstotliwość ich występowania rosła wraz z wiekiem badanych (pojawiły się po raz pierwszy w deklaracjach uczniów klasy V szkoły podstawowej — tylko dziewcząt — 0,1%, G — 0,4%, LO / Tech — 1,7%).

Lojalność uczniów w stosunku do nauczycieli można, przez analogię do lojalności wobec rodziców (Namysłowska, 1997, s. 65), rozumieć jako zachowanie zgodne z prawami naturalnymi, do których można zaliczyć identyfikację z osobą znaczącą, prawość, rzetelność, autentyczne związki z innymi. Czynnikiem sprzyjającym zaburzeniom procesu przystosowania

Tabela 11

— z uwzględnieniem płci i wieku badanych (w procentach)

Wiek (typ szkoły) i płeć										Wiek (typ szkoły)			Płeć		Razem
SP I—III		SP IV—VI		SP		G		LO		SP	G	LO	dz	chł	
dz	chł	dz	chł	dz	chł	dz	chł	dz	chł						
100,0	100,0	97,5	97,9	98,1	98,6	93,2	93,0	97,2	96,7	98,3	93,1	97,0	96,7	96,4	96,6
						1,4			0,6		0,9	0,2	0,2	0,4	0,3
		2,5	2,1	1,9	1,4	5,5	7,0	2,8	2,7	1,7	6,0	2,7	3,1	3,2	3,1

się uczniów do wymagań szkoły, może być „podzielona lojalność” (por. Namysłowska, 1997, s. 66). Powstaje ona, kiedy oczekiwania nauczycieli i pozostałych uczniów różnią się tak, że uczeń może pozostać lojalny wobec koleżanek i kolegów z klasy kosztem lojalności w stosunku do nauczycieli.

W okresie dorastania „lojalną opozycję” można rozpatrywać jako formę buntu akomodacyjnego, który sytuuje się pomiędzy konformizmem a zachowaniami opozycyjnymi (Riesman, 1971, za: Bilińska-Suchanek, 2003, s. 91). Uczeń lojalny akceptuje istniejący stan rzeczy, jego zaś zaangażowanie wynika z pełnionej przez niego funkcji lub osobistych interesów. Może wiecznie stać przed dylematem: akceptować sytuację i dominujące struktury, w których ma zagwarantowaną pozycję i poczucie bezpieczeństwa, czy angażować się w zmiany tych struktur. Może nie być pewien, czy jego zaangażowanie jest właściwym wyborem, czy też wykroczeniem poza granicę gwarantującą mu spokój. Lojalność jako formę oporu akomodacyjnego mogą — według Ewy Bilińskiej-Suchanek (2003, s. 90) — wykazywać ci uczniowie, którzy w rezultacie wyuczonej (np. silnie oddziałująca przemoc systemu szkolnego) lub wrodzonej dążności do respektowania oddziaływań szkoły upodabniają tożsamość osobową do tożsamości społecznej i starają się zamieniać wszelkie objawy modalności „moge” na modalność „muszę”. Lojalność wobec nauczycieli staje się wówczas powinnością uczniów.

Tolerowanie nauczyciela jako powinność ucznia

Tolerowanie nauczyciela stanowi nikły procent wszystkich wymienionych przez uczniów powinności (0,9%). Jak wynika z analizy danych — zamieszczonych w tabeli 2. — pojawiła się ona tylko w deklaracjach uczniów szkoły podstawowej (klasy V—VI) i szkół ponadgimnazjalnych (część z klas II i III).

Nauczyciel może zajmować różne miejsce w systemie klasy (Wrona, 1998, s. 522). Jeśli uczniowie uznają go za lidera, animatora, wtedy łatwiej mu zdobyć ich akceptację. Jeśli uczniowie postrzegają nauczyciela jako mało atrakcyjnego społecznie, bez autorytetu, wtedy może on napotykać trudności w nawiązywaniu kontaktu z uczniami. Jeśli interakcje między nimi są utrudnione, rodzą konflikty, wtedy uczniowie mogą odrzucać nauczyciela, a za swą powinność uznać jedynie tolerowanie go.

Tolerowanie nauczyciela może też stanowić wskaźnik biernego oporu uczniów (Bilińska-Suchanek, 2003, s. 92). Specyficzny styl odnoszenia się do nauczyciela, jaki przyjmuje bierny uczeń, charakteryzuje się, oprócz tolerowania nauczycieli, obojętnością, zimnem emocjonalnym, „tumiwizmem”.

Naśladowanie nauczyciela powinnością ucznia

Przeciwieństwem tolerowania nauczyciela jako powinności ucznia jest jego naśladowanie, branie z niego przykładu. Powinność tę — jak wynika z tabeli 2. — uczniowie deklarowali rzadko (0,2% wszystkich wymienionych powinności). Pojawia się tylko wśród powinności, które wymieniali chłopcy uczęszczający do klasy IV szkoły podstawowej i uczniowie szkół ponadgimnazjalnych.

Uczniowie mogą wiele nauczyć się od nauczyciela, jeśli jest on dla nich osobą znaczącą. Uczą się wtedy od niego, naśladowując jego sposób zachowania nie tylko nieświadomie, ale i świadomie (Grzywak-Kaczyńska, 1975, s. 106). Wspólną cechą mechanizmów naśladownictwa, identyfikacji i modelowania jest istnienie wzorca lub modelu (może być nim nauczyciel), którego czynności i (lub) cechy skłaniają ucznia do reagowania w określony sposób (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994, T. 2, s. 45, 59). Nauczyciel może, bezpośrednio stawiając uczniom wymagania, wyrabiając w nich nawyki i przyzwyczajenia, stosując wzmocnienia, wspierać rozwój ich osobowości, który dokonuje się przez przekształcanie ich czynności zewnętrznych w czynności wewnętrzne (interioryzacja). Może też przyczyniać się do asymilowania przez uczniów swoich norm, postaw, wartości.

Nauczyciele są modelami ról, które uczniowie będą pełnić w przyszłości — role dorosłego (Fontana, 1998, s. 328). Dobry nauczyciel daje uczniom przykład tego, jakimi dorosłymi mogą się stać w przyszłości. Jeżeli uczniowie — według Davida Fontany (1998, s. 329) — przyglądając się nauczycielowi, zobaczą w nim takiego człowieka, jakim sami chcieliby być, wtedy nauczyciel ofiarowuje im dar, który może rywalizować z darem przekazywanej im nauki. Nauczyciel staje się mistrzem ucznia — naśladowanie go uczeń czyni swą powinnością.

Podjęcie pracy nad sobą powinnością ucznia wobec nauczyciela

Kontakty z nauczycielem, a szczególnie specyfika ich przebiegu, mogą motywować ucznia i stać się podstawą sformułowania przez niego jeszcze jednej powinności wobec nauczycieli. W rezultacie doświadczeń szkolnych uczeń może — czując się zobowiązany wobec nauczycieli — podjąć trud pracy nad sobą. Według danych zamieszczonych w tabeli 2., powinność ta pojawiła się w deklaracjach niewielu uczniów (0,6% wszystkich wymienionych powinności). Wymienili ją po raz pierwszy dopiero uczniowie klasy V szkoły podstawowej.

Sposób, w jaki nauczyciele formułują wobec uczniów swe oczekiwania — wielkość stawianych im wyzwań i dostarczanego im wsparcia — może wpływać na to, w jakim stopniu uczniowie wezmą je pod uwagę przy podejmowaniu decyzji o uczeniu się, i jak bardzo zaangażują się w uczenie się (D e m b o, 1997, s. 175). Stworzony przez nauczycieli — na podstawie ich oczekiwań po aktualnych i przyszłych osiągnięciach i zachowaniach uczniów — specyficzny klimat, otwierający uczniów na uczenie się, może pogłębić motywację uczniów. Komponentami przekonań motywacyjnych uczniów — według Myrona H. D e m b y (1997, s. 176) — są wartości (dlaczego wykonuję to zadanie), oczekiwania (czy jestem w stanie wykonać to zadanie) i afekty (jakie uczucia wzbudza we mnie to zadanie). Uczeń może, odpowiadając sobie na pytanie, dlaczego podejmuje się wykonania pewnych zadań, powziąć przekonanie, że czyni to w imię swych powinności wobec nauczyciela. Pracę nad sobą uczeń może uznać za powinność wobec nauczyciela w wyniku wypełniania jego poleceń czy naśladowania nauczyciela — postrzeganego jako osoba pracująca nad sobą (nauczyciel jako przykład, model). Może to być dowodem na istnienie procesu identyfikacji ucznia z nauczycielem, a także na uleganie ucznia sugestiom nauczyciela, czyli przejmowanie jego przekonań czy poglądów, w wyniku jego silnego oddziaływania na siebie (G r z y w a k - K a c z y ń - s k a, 1975, s. 107).

Podsumowanie

Osoba ludzka, niezależnie od wieku i płci, jest podmiotem zarówno praw, jak i powinności. Niezbywalność praw każdego człowieka wymusza ich respektowanie przez innych ludzi, natomiast powinności wiążą się z określonymi zobowiązaniami i odpowiedzialnością za siebie i innych.

Nauczanie i wychowanie — rozumiane przez Annę Matczak (2003, s. 280) jako oddziaływanie polegające na organizowaniu i ukierunkowywaniu aktywności uczniów — może stymulować rozwój „Ja” powinnościowego uczniów. Doświadczenia ucznia jako członka systemu szkolnego, szczególnie te nabyte dzięki kontaktom z nauczycielami, mogą przyczyniać się do powstawania zapisów określonej treści, będących próbą odpowiedzi ucznia na pytanie: Jaki powinienem być wobec nauczyciela? Uczeń zastanawia się, jakie są jego powinności, do czego jest zobowiązany. Zawartość „Ja” powinnościowego ucznia w tym zakresie ma związek z zawartością jego „Ja” realnego. „Ja” powinnościowe obejmuje właściwości, którymi, jak się uczniowi wydaje, powinien się charakteryzować. Koncepcja ta zawiera standardy formułowane z perspektywy:

- osobistej ucznia — reprezentacja poznawcza cech, którymi uczeń — zgodnie z własnym przekonaniem — powinien się charakteryzować, co wiąże się z poczuciem obowiązków wobec nauczycieli, nakładanych na siebie przez siebie;
- zewnętrznego autorytetu, osób znaczących — reprezentacja poznawcza cech, których posiadanie wiąże się — zgodnie z przekonaniem ucznia — z jego odpowiedzialnością, poczuciem obowiązków wobec nauczycieli, nakładanych na niego przez innych: rodziców, nauczycieli, regulamin szkoły, kodeks ucznia (por. Bąk, 2002, s. 44).

E. Tory Higgins (1987, 1990), przedstawiając znaczenie „Ja” powinnościowego dla regulacji zachowania, podkreśla rolę rozbieżności w systemie „Ja” między powinnościową a realną koncepcją siebie. Rozbieżności te wywołują uczucia i wiążą się z określonymi efektami motywacyjnymi (Oleś, 2003, s. 245; Pervin, 2002, s. 270; Pervin, John, 2002, s. 542; Bąk, 2002, s. 46).

Jak wynika z przedstawionego omówienia uzyskanych wyników badań, uczniowie w swym „Ja” powinnościowym zawierają zapisy dotyczące ich powinności wobec nauczycieli, zarówno tych deklarowanych przez nich, jak i tych — jak przypuszczają — oczekiwanych przez nauczycieli. Uczniowie wśród powinności wobec nauczycieli wymieniali i te skoncentrowane na zadaniu — obowiązku uczenia się, i te skoncentrowane na kontaktach z nauczycielami, takie jak posłuszeństwo, unikanie zachowań nieaprobowanych przez nauczycieli, gotowość do zachowań właściwych, uczciwość, zrozumienie nauczyciela, zgodne współzycie, akceptowanie, pomaganie, okazywanie szacunku i wdzięczności, naśladowanie nauczycieli i identyfikacja z nimi.

Struktura tych powinności ma związek — co przedstawiono wcześniej — z wiekiem uczniów i ich płcią. Ważny okazuje się czas przejścia ze szkoły podstawowej do gimnazjum, kiedy to następują przemiany, wobec których staje uczeń, i wzrasta prawdopodobieństwo wystąpienia ich negatywnych

konsekwencji, zwłaszcza w sferze poczucia własnej wartości (Schaffer, 2006, s. 382). Oddziaływanie szkoły i kształtowanie obrazu własnej osoby — według H. Rudolfa Schaffera (2006, s. 383) — przenikają się wzajemnie. Szkoła oddziałuje na obraz „Ja” osoby, która jest lepszym lub gorszym uczniem. Z kolei sposób reagowania ucznia na oddziaływanie szkoły wynika z jego wcześniejszych poglądów na temat własnej osoby, poglądów już uformowanych, kiedy dziecko rozpoczyna naukę w szkole (co dowodzi znaczenia doświadczeń rodzinnych w tym zakresie). Obraz własnej osoby jako ucznia w okresie rozpoczynania nauki inaczej rozwija się u chłopców i u dziewcząt. W ich obrazie „Ja” nie ma wielu odniesień do oczekiwań rodziców, a częściej pojawiają się oceny oparte na skuteczności własnych działań. Dziewczynki są bardziej zależne od swych rodziców. Uczniowie różnie radzą sobie z przystosowaniem się do szkoły i z funkcjonowaniem na różnych poziomach nauki — w szkole podstawowej (na przełomie klas I—III i klas IV—VI), w gimnazjum, liceum i technikum. Między 13. a 16. rokiem życia uczniowie nabywają umiejętność jednoczesnego poznawczego określania tego samego obiektu z kilku niezależnych perspektyw. Stają się też zdolni do jednoczesnego ujmowania relacji między realną koncepcją siebie a powinnościowymi ukierunkowaniami „Ja” (Bąk, 2002, s. 51). Powinności wobec nauczycieli, które uczniowie wymienili, mogą być dla nich wskazówką co do sposobu zachowywania się: **wiem, jak powinienem się zachować i tak się zachowuję**. Mogą też jednak być tylko deklaracją, przedstawieniem życzeniowym: **pomimo że wiem, jak powinienem, zgodnie z oczekiwaniami nauczyciela, się zachowywać, tak nie postępuję**. To nauczyciel może pomóc uczniom, aby częściej postępowali według pierwszej zasady.

Nawiązując do teorii Higginsa (Oleś, 2003, s. 245; Pervin, 2002, s. 270; Pervin, John, 2002, s. 542; Bąk, 2002, s. 46), można przyjąć, że rozbieżności między „Ja” realnym a „Ja” powinnościowym ucznia przyczyniają się do doświadczania przez niego lęku i poczucia winy. Niezgodność pomiędzy rzeczywistym a powinnościowym zachowaniem wobec nauczycieli może napełniać ucznia niepokojem i strachem, być przyczyną zmartwienia i zmartwień, rodzić poczucie zagrożenia i obawę przed karą, wywoływać stan napięcia. W związku z niespełnieniem stawianych sobie wymagań uczeń może doświadczać pragnienia samoukarania, odczuwać pogardę dla siebie i zakłopotanie, z czym zwykle łączy się poczucie niskiej wartości i słabości moralnej. W związku natomiast z niespełnieniem powinności określonych przez zewnętrzny autorytet może doświadczać poczucia zagrożenia ze strony nauczycieli, czuć urazę i złość w stosunku do nich (co objawia się np. deklarowaniem takich powinności wobec nauczycieli, jak cierpliwość czy tolerancja).

Ukierunkowania powinnościowe „Ja” — zgodnie z koncepcją Higginsa (por. Pervin, John, 2001, s. 543), pozwalają uczniowi skupić uwagę na poczuciu bezpieczeństwa, odpowiedzialności i na unikaniu szkód. Uczeń, koncentrując się głównie na prewencji, doświadcza uczucia ulgi, a postępując zgodnie ze swoimi powinnościami, unika nieprzyjemności, bólu i rozczarowań. Uczeń, który jest świadomy oczekiwań nauczyciela, wie, że nie zawsze jest w stanie im sprostać. Kontrast między „Ja” realnym a „Ja” powinnościowym może jednak sprawiać, że „Ja” powinnościowe zatraci swoją motywacyjną funkcję (Oleś, 2003, s. 247). Pozostaje wówczas — rodząca w konsekwencji lęk — świadomość niespełniania standardów lub uczeń postrzega te standardy jako nieosiągalne, zbyt odległe. Resultatem tego mogą być: wyuczona bezradność ucznia, blokowanie, zahamowanie jego rozwoju lub też, w efekcie niezaspokojonej potrzeby szacunku i uznania: frustracja, ucieczki, wagary, uzależnienia, permanentne stosowanie mechanizmów obronnych (racjonalizacja, obronna identyfikacja, izolowanie się, fantazjowanie, projekcja), a nawet agresja czy autoagresja. Ponieważ stwierdzono związek między niskim poziomem własnej skuteczności a osłabieniem systemu immunologicznego (Pervin, 2000, s. 271), może to prowadzić do zaburzeń zdrowia psychosomatycznego. Uczeń może podejmować próby minimalizowania negatywnych uczuć — lęku i poczucia winy — oraz dążyć do wywołania uczuć pozytywnych, niwelując rozbieżności między „Ja” realnym i „Ja” powinnościowym (Oleś, 2003, s. 246).

Rozbieżności pomiędzy powinnościowym a rzeczywistym odnoszeniem się ucznia do nauczycieli mogą powodować różne następstwa. Uczeń owładnięty lękiem, pełen poczucia winy często nie radzi sobie z procesem przystosowania do wymagań systemu szkolnego (por. Bulla, 2006). Uczeń taki często doświadcza lub spodziewa się doświadczać w przyszłości stanów dla niego negatywnych, nieprzyjemnych, przykrych, niepożądanych, np. kary. Kiedy nie spełnia swej powinności bycia posłusznym nauczycielom, zaczyna zachowywać się w sposób nieaprobowany przez nauczycieli. Krytyka nauczycieli zmniejsza jego motywację do uczenia się (Bak, 2002). Uczeń ukierunkowany na powinności w kontaktach z nauczycielem może być więc zbyt wyczułony na krytykę lub na jej brak.

Zgodność „Ja” realnego i powinnościowego prowadzi do wewnętrznego spokoju, wyciszenia i zrelaksowania (Higgins, 1996; Higgins, Shah, Friedman, 1997, za: Bak, 2002, s. 48), niezgodność zaś do zaburzeń zdrowia psychicznego uczniów.

Uczeń ma poczucie swobody i wewnętrznej wolności w sytuacji zmniejszania się rozbieżności między rzeczywistym a powinnościowym odnoszeniem się do nauczycieli. Poczucie to bywa jedną z ważnych okoliczności sprzyjających powstaniu klimatu gwarantującego zachowanie zdrowia

psychicznego i fizycznego ucznia. Uczeń zachowuje zdrowie psychiczne wówczas, gdy uczestnicząc w systemie szkolnym, zaspokaja potrzeby bezpieczeństwa psychicznego, szacunku i samorealizacji, oraz gdy realizuje swe cele zgodnie z wymaganiami tego systemu w ciągu długiego okresu edukacji (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła średnia). Uczeń dysponujący dobrym potencjałem rozwoju psychicznego wywiązuje się z zadań rozwojowych i rozwiązuje kryzysy rozwojowe właściwe dla jego wieku. Rozwiązując kryzys: tożsamość — pomieszanie tożsamości, rozwija cnotę wierności (Hall, Lindzey, 1999, s. 97). Dąży do poznania i zrozumienia siebie, a także stara się sformułować zbiór wartości, który E. Erikson nazwał wiernością, czyli zdolnością do dotrzymania swobodnie przyjętych zobowiązań, wbrew nieuniknionym sprzecznościom systemów wartości. Jego udziałem stają się sprzyjające zdrowiu psychicznemu doświadczenia, które pogłębiają jego zdolności do rozwijania się, ukierunkowanego na wszechstronne rozumienie, przeżywanie, odkrywanie i tworzenie coraz wyższej hierarchii rzeczywistości i wartości (Dąbrowski, red., 1979, s. 29). W wieku edukacyjnym takie rozumienie zasad funkcjonowania systemu szkolnego pobudza ucznia do refleksji nie tylko nad swoimi prawami, ale też obowiązkami i powinnościami.

Obraz relacji dorastających uczniów z nauczycielami nie stanowi prostego odbicia ich doświadczeń. To system przekonań uczniów o nich samych, pozwalających im rozumieć własne funkcjonowanie oraz stosunek nauczyciela do nich. Poszerzenie zawartości obrazu „Ja” o „Ja” powinnościowe, dotyczące zobowiązań ucznia wobec nauczycieli, pozwala uczniom lepiej odpowiedzieć na pytanie, kim są i dokąd zdążają, powiększyć ich przestrzeń wolności, rozumianej nie tylko jako wolność od czegoś, ale również jako wolność do czegoś, w tym również do podejmowania zobowiązań.

Literatura

- Antonovsky A., 1997: *Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia*. W: *Psychologia zdrowia*. Red. I. Heszen-Niejodek, H. Sęk. Warszawa: PWN, s. 206—231.
- Bąk W., 2002: *E. Tora Higginsa teoria rozbieżności ja*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 1, s. 39—55.
- Błajet P., 2005: *Sukces w cyklu życia. Próba adaptacji koncepcji Erika H. Eriksona*. W: *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*. Red. S. Guz. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Bilińska-Suchanek E., 2003: *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków: Impuls.
- Brzezińska A., 1999: *Psychologia wychowania*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. Strelau. T. 3. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 227–257.
- Brzezińska A., 2000: *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Scholar.
- Brzezińska A., 2005: *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzozowski P., 1989: *Skala wartości — polska adaptacja Value Survey M. Rokeacha*. Warszawa: Laboratorium Technik Diagnostycznych Wydziału Pedagogiki i Psychologii UW.
- Bulla B., 2006a: *Lęki doświadczane przez uczniów — ich objawy i sposoby radzenia sobie z nimi*. W: *Z badań nad zdrowiem psychicznym uczniów — wstęp do działań profilaktycznych szkoły*. Red. M. John-Borys, Z. Dołęga. Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 118–158.
- Bulla B., 2006b: *Przyczyny i treści lęku w percepcji uczniów*. W: *Z badań nad zdrowiem psychicznym uczniów — wstęp do działań profilaktycznych szkoły*. Red. M. John-Borys, Z. Dołęga. Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 89–118.
- Cialdini R., 1998: *Wywieranie wpływu na ludzi — teoria i praktyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dąbrowski K., red., 1979: *Zdrowie psychiczne*. Warszawa: PWN.
- Dembo M.H., 1997: *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSzP.
- Drat-Ruszczak K., 2003: *Osobowość narcystyczna: kiedy i jak motywuje rozbieżności Ja*. W: *Osobowość a procesy psychiczne*. Red. B. Wojciszke, M. Plopa. Kraków: Impuls.
- Erikson E., 1997: *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Erikson E., 2002: *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Fontana D., 1998: *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Goldenberg H.I., 2006: *Terapia rodzin*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Grzywak-Kaczyńska M., 1975: *Psychologia dla każdego*. Warszawa: PAX.
- Hall C.S., Lindzey G., 1999: *Teorie osobowości*. Warszawa: PWN.
- Higgins E.T., 1987: *Self — Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect*. „Psychological Review”, vol. 94, No. 3, s. 319–340.
- Higgins E.T., 1990: *Personality, Social Psychology, and Person — Situation Relations: Standards and Knowledge Activation as a Common Language*. In: *Handbook of Personality: Theory and Research*. Ed. L.A. Perrin. New York—London: The Guilford Press.
- Iwańczyk H., 1996: *Obraz własnego „JA” u młodzieży introceptywnej i ekstreceptywnej*. W: *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej dzieci i młodzieży*. Red. E. Januszewska. Lublin: TN KUL, s. 125–137.
- Jelonkiewicz I., 1994: *Model Antonovsky’ego — odniesienia do wybranych koncepcji psychologicznych*. „Nowiny Psychologiczne”, nr 3.
- Matczak A., 2003: *Zarys psychologii rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Namysłowska I., 1997: *Terapia rodzin*. Warszawa: Springer PWN.
- Oleś P., 2003: *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Scholar.
- Pervin L.A., 2002: *Psychologia osobowości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Pervin L.A., Oliver P.J., 2001: *Osobowość — teorie i badania*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., 1994: *Psychologia wychowawcza*. T. 2. Warszawa: PWN.
- Schaffer H.R., 2006: *Rozwój społeczny — dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schaffer H.R., 2005: *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN SA.
- Simon F.B., Stierlin H., 1998: *Słownik terapii rodzin*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sęk H., 2001: *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*. Warszawa: Scholar.
- Szczukiewicz P., 1998: *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Tchorzewski A.M., 1994: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Tuohy D., 2002: *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa: PWN.
- Wojciszke B., 2002: *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Scholar.
- Wrona L., 1998: *Nauczyciel i uczeń w procesie edukacji. W: Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*. Red. W. Pilecka., G. Rudkowska, L. Wrona. Kraków, s. 515—546.